

Revista

Synergia Latina

Producción Académica
y Científica

Vol. 23 / Agosto de 2026 ISSN 2665-2862

funcea.cliic@gmail.com

www.cliic.org



Centro Latinoamericano de
Investigación e Innovación Científica
CLIC





REVISTA SYNERGIA LATINA PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA

Año 2026, Número 23 | abril a agosto de 2026, es una Publicación Cuatrimestral editada por el Grupo de investigación de la Fundación CEA, el Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica – CLIIC.

COMITÉ EDITORIAL

Lorena Montañez Torres
Karol Johana Torres Ruiz
William Sebastian Rojas Martinez
Laura Nataly Martinez Martinez
Jorge Humberto Montoya Ramírez

COMITÉ CIENTÍFICO

Adriana Wong Gámez
Universidad Autónoma de Sinaloa
México
<https://orcid.org/0009-0002-2345-8957>

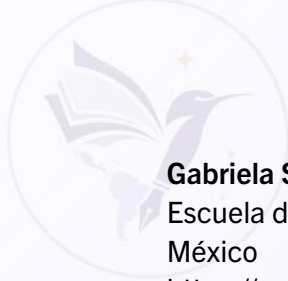
Adriana María Alvarado Contreras
Noa School
Colombia

Angélica Patricia Cordoba Meza
Universidad Autónoma de Chiapas
México
<https://orcid.org/0009-0001-7840-5417>

Esther Garcia Paez
Universidad Autonoma de Chiapas
México
<https://orcid.org/0009-0003-8442-4555>

Edgar Olguín Guzmán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
México
<https://orcid.org/0000-0002-9003-6511>

Gloria Amelia Gutú Moguel
Universidad Autonoma de Chiapas
México
<https://orcid.org/0000-0002-3223-7008>

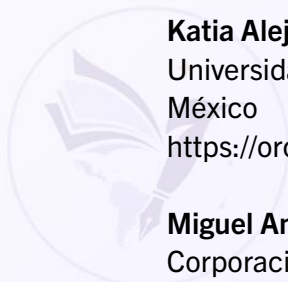


Gabriela Setsuko Nakamura Román

Escuela de Lenguas Tapachula

México

<https://orcid.org/0009-0006-2745-4880>



Katia Alejandra Ruiz Herrera

Universidad Autónoma de Sinaloa

México

<https://orcid.org/0009-0009-7355-9650>

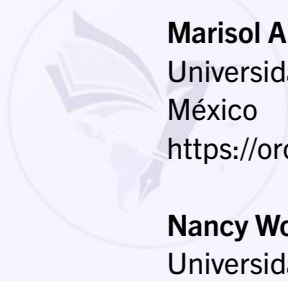


Miguel Angel Torres López

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-1999-9283>



Marisol Armentilla Galaviz

Universidad Autónoma de Sinaloa

México

<https://orcid.org/0000-0001-9358-8082>

Nancy Wong Gámez

Universidad Autónoma de Sinaloa

México

<https://orcid.org/0009-0007-5439-8316>

Néstor Alexander Quintero Aldama

Universidad Siglo 21

Argentina

<https://orcid.org/0009-0003-7479-1829>

Williams Gabriel Zenteno Jonapá

Universidad Autónoma de Chiapas

México

<https://orcid.org/0009-0002-5585-5471>

PARES EVALUADORES

Adriana Maria Alvarado Contreras

Noa School

Colombia

Adriana Wong Gámez

Universidad Autónoma de Sinaloa

México

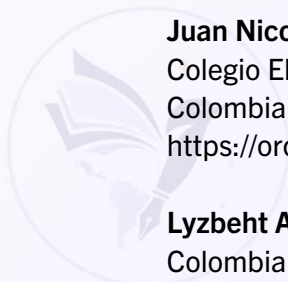
<https://orcid.org/0009-0002-2345-8957>



Jorge Enrique Chaparro Medina

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

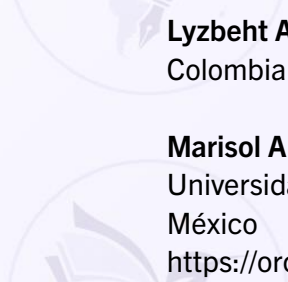
<https://orcid.org/0000-0002-0916-8702>



Juan Nicolás Velásquez Almonacid

Colegio El Carmen Teresiano de Bogotá
Colombia

<https://orcid.org/0009-0006-9428-931X>



Lyzbeht Arnedys Ramírez Berrio

Colombia



Marisol Armentilla Galaviz

Universidad Autónoma de Sinaloa
México

<https://orcid.org/0000-0001-9358-8082>

Maicol Stiven Gómez Guerrero

Colombia

Néstor Alexander Quintero Aldama

Universidad Siglo 21
Argentina

<https://orcid.org/0009-0003-7479-1829>

Natalia Andrea Maca Moreno

Colombia

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002426890

Licencia: Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International

Página web: www.cliic.org

ISSN: 2665-2862

Correo electrónico de contacto: funcea.cliic@gmail.com

REDES SOCIALES:

Instagram: @synergia_latina

Facebook: @cliicorg

LinkedIn: [linkedin.com/company/cliic-org](https://www.linkedin.com/company/cliic-org)

YouTube: @Cliic_Colombia



NOTA EDITORIAL

A lo largo de los últimos siete años, la educación ha atravesado transformaciones profundas. La pandemia, con su impacto transversal, no solo reconfiguró nuestras dinámicas sociales, también, impulsó la cúspide y el auge subversivo del internet como medio para solventar las necesidades comunicativas. En este escenario emergió el primer Congreso Internacional Virtual de Educación, un hito que abrió rutas inéditas para el intercambio académico. En su sexta edición, este congreso presentó siete mesas de trabajo, cuyas investigaciones cuidadosamente articuladas y diversas se integran hoy en esta nueva entrega de Synergia Latina.

Por ello, y en correspondencia con la cooperación que estos eventos académicos promueven, tenemos el honor de incluir un artículo proveniente de uno de los proyectos más reconocidos raíz del primer Congreso Nacional de Jóvenes Investigadores, realizado en el año 2025, evidencia de que la investigación florece en manos de todos, desde aquellos que inician con las primeras preguntas hasta convertirse en manos expertas que preguntan por su realidad circundante de forma constante.

Así, Synergia Latina, comprometida con la educación y la investigación en acceso abierto, reafirma su propósito de ser un hogar para investigadores de todas las trayectorias; es en este espacio, donde la academia se concibe como amiga y la divulgación científica no se limita al acceso a contenidos, implica también, la construcción de una cultura científica que se expande, se comparte y se transforma.

En este marco sociocultural de relación colaborativa, presentamos nueve artículos que dialogan con problemáticas contemporáneas y con enfoques disciplinares diversos: Cosas de niños y niñas: Estrategias pedagógicas para el reconocimiento de sí y el entorno; El impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización en UANEG; Índice de violencia en estudiantes universitarios. Escuela de enfermería, Martínez de la Torre, Veracruz, México; Diseño didáctico accesible en ingeniería: innovación para estudiantes con discapacidad en entornos técnicos; Enfoque de literatura femenina centrado en la violencia de género para la escritura de cuento: una aproximación teórica; Diversidad en acción: una experiencia de inclusión desde el juego y la cultura; Mindbloom una respuesta al brainrot desde el modelo edupunk 2.0; Microcosmos gamer: realidad análoga del contexto socioeconómico del jugador en GC y WE (2024-2025) y El poder del currículo para la internacionalización de la educación: una mirada al futuro del aprendizaje.

Como podrán evidenciar, esta edición reúne tópicos que entrelazan tecnología, educación, derechos humanos, género e inclusión; cada uno, abordado desde subtemas que aspiran despertar en los lectores un interés genuino y fomentar la profundización e investigación continua de estos y muchos temas más.

Bienvenidos a Synergia Latina, Volumen 23

- *Lic. Laura Nataly Martinez Martinez*

TABLA DE CONTENIDO

DIVERSIDAD EN ACCIÓN: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DESDE EL JUEGO Y LA CULTURA..	2
Hernández Sarmiento Paula Alexandra	2
DISEÑO DIDÁCTICO ACCESIBLE EN INGENIERÍA: INNOVACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ENTORNOS TÉCNICOS	15
Suárez Guerrero Gustavo	15
Velásquez Gómez Juan David.....	15
Sierra Salazar Catalina.....	15
ENFOQUE DE LECTURA DE LITERATURA FEMENINA CENTRADO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO PARA LA ESCRITURA DE CUENTO.....	25
Herrera Ortega Jonathan	25
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ESCUELA DE ENFERMERÍA, MARTÍNEZ DE LA TORRE, VERACRUZ, MÉXICO	48
Cruz Román José Antonio	48
COSAS DE NIÑOS Y NIÑAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL ENTORNO	68
Veloza Galvis Lizeth Camila	68
Castro Rojas Anyi Lorena	68
EL IMPACTO DE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN UANEG ..	78
Armentilla Galaviz Marisol.....	78
Parra Aceviz Lauro César	78
Peña Rodríguez Pavel Iván	78
MINDBLOOM UNA RESPUESTA AL BRAINROT DESDE EL MODELO EDUPUNK 2.0.....	91
Rivera Juvenal Pablo Adrian.....	91
MICROCOSMOS DE GAMERS COMO REALIDAD ANÁLOGA DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DEL JUGADOR EN GAMER COMMUNITY Y WOLVES' EMPIRE EN 2024-2025.....	104
Jimenez Galvis Miguel Angel	104
EL PODER DEL CURRÍCULO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL FUTURO DEL APRENDIZAJE	126
Díaz Subieta Luz Bety	126
Lara López Carlos De Jesús.....	126
Murillo Murillo Sandra Marcela	126

Diversidad en acción: una experiencia de inclusión desde el juego y la cultura

Hernández Sarmiento Paula Alexandra

Universidad de los Llanos

Recibido: 13 de junio de 2026 | Aceptado: 27 de julio de 2026



Imagen tomada de: Diario de Campo del 30 noviembre del 2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21827267>

Cómo citar:

Hernández Sarmiento, P. A. (2026). DIVERSIDAD EN ACCIÓN: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DESDE EL JUEGO Y LA CULTURA. SYNERGIA LATINA, 23, 2-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21827267>

DIVERSIDAD EN ACCIÓN: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DESDE EL JUEGO Y LA CULTURA

Paula Alexandra Hernández Sarmiento ¹

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia de educación en y para la diversidad desarrollada en el Jardín B de la Fundación Caminos de la Esperanza, sede Ciudad Porfía, en Villavicencio, Meta, Colombia, en el marco del proyecto pedagógico “Mi país”. El estudio tuvo como objetivo identificar las necesidades e intereses de las infancias para diseñar, implementar y valorar la estrategia didáctica “Llaneritos en Acción” como una herramienta orientada al fortalecimiento de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva. Es por ello que se planteó ¿de qué manera una estrategia didáctica basada en el juego y la cultura favorece la participación, el reconocimiento de la diversidad y la apropiación de aprendizajes en primera infancia? Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico y perspectiva hermenéutica. En donde se evidenció una alta participación infantil, apropiación de aprendizajes y fortalecimiento de competencias docentes para construir propuestas inclusivas, contextualizadas y transformadoras.

Palabras clave: educación inclusiva; atención a la diversidad; estrategia didáctica; primera infancia.

DIVERSITY IN ACTION: AN INCLUSIVE EDUCATIONAL EXPERIENCE THROUGH PLAY AND CULTURAL IDENTITY

ABSTRACT

This article presents an educational experience in and for diversity developed in Jardín B at Fundación Caminos de la Esperanza, Ciudad Porfía branch, in Villavicencio, Meta, Colombia, within the framework of the pedagogical project Mi país. The study aimed to identify children's needs and interests in order to design, implement, and evaluate the didactic strategy Llaneritos en Acción as a tool aimed at strengthening educational quality from an inclusive perspective. Accordingly, the following question was posed: How does a didactic strategy based on play and culture promote participation, recognition of diversity, and the appropriation of learning in early childhood? This research was conducted using a qualitative approach, with an ethnographic design and a hermeneutic perspective. The findings revealed high levels of children's participation, appropriation of learning, and the strengthening of teachers' competencies to develop inclusive, contextualized, and transformative educational proposals.

Keywords: inclusive education; attention to diversity; didactic strategy; early childhood.

¹ Paula Alexandra Hernández Sarmiento. Licenciada en Educación Infantil, egresada de la Universidad de los Llanos, miembro activo del Semillero de Investigación THOT (Tecnologic For Humane Ousting Teacher) y del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano Integral. ORCID: X / Correo electrónico: pahernandez@unillanos.edu.co

INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la educación en la primera infancia se agudizan cuando se entrecruzan con contextos de vulnerabilidad social, cultural y funcional. En Colombia, muchas instituciones que atienden a la infancia temprana enfrentan la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas para contrarrestar las múltiples formas de exclusión que se manifiestan en el aula. Este escenario exige una revisión profunda del currículo desde una perspectiva de equidad, inclusión y justicia educativa.

La presente experiencia se llevó a cabo en el Jardín B de la Fundación Caminos de la Esperanza, sede Ciudad Porfía, en Villavicencio, Meta (Colombia), un espacio que promueve la atención y formación integral de niños y niñas pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social. En este escenario se desarrolló la práctica investigativa de VII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de los Llanos, de la cual surgió una propuesta de intervención centrada en el reconocimiento de la diversidad funcional, cultural y social como punto de partida para la transformación pedagógica. A partir de entrevistas semiestructuradas, fichas de caracterización y análisis documental institucional, se identificó la necesidad de adaptar el currículo para garantizar la participación activa de todas las infancias del Jardín B.

Durante este proceso se reconocieron los intereses particulares de un niño con diversidad funcional cognitiva (síndrome de Down), especialmente su afinidad por ciertas actividades culturales y experiencias sensoriales. A partir de estos intereses, se diseñaron experiencias pedagógicas que permitieran no solo su participación activa, sino también la proyección de sus preferencias al grupo completo. Esta estrategia intencionada permitió respetar y acoger los distintos ritmos de aprendizaje, fortaleciendo así una dinámica de aula más inclusiva, conectada y significativa. Se promovió la construcción de un espacio donde cada niño y niña pudiera avanzar según sus posibilidades, sin perder el sentido colectivo del proceso educativo.

Diversos autores han planteado la urgencia de reconfigurar las prácticas escolares desde un enfoque inclusivo. Booth y Ainscow (2011) proponen transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares para eliminar barreras a la participación y el aprendizaje. Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo (2018), así como Anijovich (2010), insisten en la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles que reconozcan las múltiples trayectorias del desarrollo infantil.

Desde esta perspectiva, la inclusión no puede ser entendida como un ajuste superficial, sino como un principio ético que debe guiar toda acción educativa.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como objetivo presentar el diseño, la implementación y la valoración de la estrategia didáctica “Llaneritos en Acción”, articulada al proyecto pedagógico “Mi País”, como una herramienta para promover la equidad y la participación desde un currículo situado. En coherencia con ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo una estrategia didáctica basada en el juego y la cultura puede favorecer la participación, el reconocimiento de la diversidad y la apropiación de aprendizajes en un grupo de primera infancia? La propuesta se orientó a potenciar la participación, fortalecer la identidad cultural e individual y garantizar experiencias de aprendizaje significativas desde la diferencia.

MARCO TEÓRICO

En el contexto actual de la educación infantil, la diversidad funcional, cultural y social ha dejado de ser una excepción para convertirse en la realidad cotidiana de las aulas. Esta transformación

demanda que los procesos educativos se orienten hacia prácticas pedagógicas más inclusivas, flexibles y contextualizadas.

A partir de esta realidad, comprender las particularidades individuales (cognitivas, biológicas, culturales, sociales, emocionales) del grupo Jardín B de la Fundación Camino de la Esperanza implicó reconocer que enseñar en escenarios heterogéneos exige transformar profundamente de las prácticas docentes y una relectura crítica del currículo como construcción social.

En este sentido, resulta indispensable que el docente no se limite a reproducir contenidos, sino que revise sus prácticas desde una mirada crítica y contextualizada. Como sostienen varios autores, Sacristán (2005, como se citó en B & Q, 2021) y Díaz Barriga & Barrón Tirado, (2022), al concebir el currículo como una herramienta situada, dinámica y viva, capaz de responder a las características reales del estudiantado y del entorno.

Asimismo, Booth y Ainscow (2015, como se citó en Gómez, 2021), mencionan que una escuela inclusiva necesita transformar sus culturas, políticas y práctica para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación. Por lo tanto, la diversificación curricular no puede reducirse a mantener ocupados a los estudiantes, sino que debe asegurar logros mínimos para todos, respetando los distintos modos en que aprenden.

En consecuencia, esto nos lleva a considerar el papel de los recursos educativos como facilitadores de esta transformación, según, Crisol et al. (2015, como se citó en González-Fenoll et al., 2023) y Gómez Hurtado et al., (2020), estos recursos educativos se convierten en aliados fundamentales en la atención a la diversidad, permitiendo al profesorado adaptar su enseñanza a las múltiples necesidades del estudiante, reconociendo su individualidad y facilitando la labor docente.

Por lo tanto, asumir la diversidad como riqueza requiere diseñar propuestas didácticas diferenciadas y contextualizadas que reconozcan las emociones y trayectorias individuales de cada estudiante. Desde un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, Anijovich (2014, como se citó en González, 2022), afirma que todos pueden aprender, lo cual exige al docente estrategias diversas en el diálogo con las particularidades estudiantiles.

Desde una perspectiva epistemológica, estas transformaciones se enmarcan en la pedagogía del reconocimiento. Skliar y Téllez (2008, como se citó en Jimenez Cerdas, 2023) proponen abandonar las categorías deficitarias para comprender la diferencia como parte constitutiva de la condición humana. Por lo tanto, educar en la diversidad no es buscar la igualdad entendida como uniformidad, sino como equidad.

En concordancia con lo anterior, Gimeno Sacristán (2005) invita a cuestionar el tipo de educación que promovemos, el ciudadano que buscamos formar y el modelo de sociedad que se reproduce en nuestras escuelas. Esta reflexión es particularmente relevante en un escenario global donde las instituciones educativas han sido deslegitimadas; sin embargo, también se reafirman como espacios clave para promover la democracia, los derechos humanos y la construcción de ciudadanía.

Además, esta mirada inclusiva demanda una visión colaborativa del trabajo docente. En palabras de Schwab et al. (2022) y Wiedebusch et al. (2022) la calidad y equidad educativa dependen del compromiso del equipo institucional, y no únicamente del esfuerzo de un docente aislado.

Desde una mirada institucional, Colman (2019, como se citó en González-Fenoll et al., 2023) sostiene que cuando el profesorado elige conscientemente recursos y estrategias acordes con la realidad del aula, se inicia una transformación que responde a la diversidad y la potencia como motor del cambio educativo.

En esta misma dirección, la dimensión ética y política de la inclusión ha sido trabajada por autores como Campoy (2016, como se citó en Márquez Vázquez & Sánchez Fuentes, 2024), quien enfatiza que solo desde el paradigma inclusivo puede garantizarse el derecho a la educación como un derecho humano, ejercido en igualdad y sin discriminación. De manera complementaria, Ysabel Martínez de Meriño et al., (2022) afirman que las respuestas pedagógicas deben sustentarse en la equidad, la accesibilidad y el respeto a la singularidad.

En este marco de ideas se articulan con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), formulados por Rose y Meyer, que proponen ofrecer múltiples formas de representación, expresión y motivación para asegurar el aprendizaje de todos.

Desde una perspectiva inclusiva, la estrategia “Llaneritos en Acción”, implementada en Jardín B, se nutre también del enfoque de Stainback y Stainback (1999, como se citó en Brandón, 2023), quienes sostienen que la inclusión es posible si los educadores se esfuerzan por adaptar el currículo, acoger la diversidad, fomentar relaciones de amistad y construir prácticas significativas. En lugar de esperar que el estudiante se ajuste al aula, con ello se busca que el aula se adapte al estudiante, favoreciendo experiencias de aprendizaje cooperativo y afectivo.

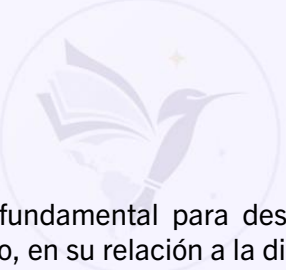
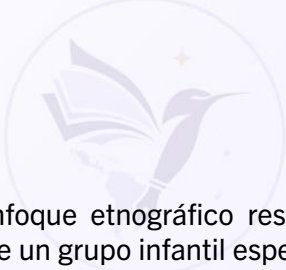
De esta manera, la escuela se proyecta, como señala Sáez Alonso (2006, como se citó en Castillo, Verónica, 2023), como un espacio que promueve la convivencia desde el respeto a la diferencia y la no discriminación. En este sentido, Jiménez (2016, como se citó en Gómez, 2021) recuerda que este proceso debe ser cíclico y sostenible, guiado por la mejora constante y la innovación pedagógica colectiva.

En conclusión, la propuesta “Llaneritos en Acción” representa una práctica educativa situada, construida desde el reconocimiento del territorio, de los intereses del grupo y de las voces de los niños. Lejos de replicar fórmulas universales, esta experiencia propone una manera de repensar el currículo desde la inclusión, entendida como una apuesta ética, política y epistemológica que reconfigura los sentidos de enseñar y aprender, y abre camino hacia una educación más justa, equitativa y transformadora.

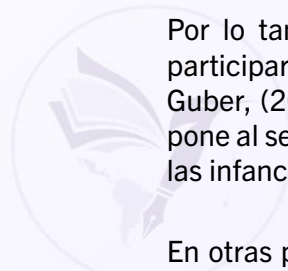
METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un diseño metodológico etnográfico, articulado a una perspectiva hermenéutica. Esta combinación permitió no solo comprender lo que ocurre en el contexto educativo, sino también interpretar los significados y sentidos que emergen de las vivencias de los niños, las docentes y las familias en el aula Jardín B de la Fundación Camino de la Esperanza, sede Ciudad Porfía.

Desde esta perspectiva, se asumió que investigar implica indagar sobre lo humano en su complejidad, con base en una metodología situada. Como lo afirma Ladrière (2000, como se citó Restrepo, Eduardo, 2018), la investigación es una actividad orientada a la comprensión y atención problemas reales; en este caso, el problema se relacionó con cómo transformar el aula en un espacio que abraza la diversidad funcional y sociocultural desde una práctica pedagógica significativa.

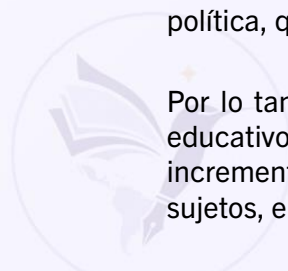


Por ello, el enfoque etnográfico resultó fundamental para describir, observar y comprender la cotidianidad de un grupo infantil específico, en su relación a la diversidad funcional con el entorno, la cultura y la escuela.



Por lo tanto, la etnografía exige una postura activa de la investigadora, quien debió observar, participar, registrar, y mantener disciplina en su trabajo de campo. En este sentido, como lo plantea Guber, (2019), el investigador no abandona su sentido común al entrar al aula; por el contrario, lo pone al servicio del análisis. Esto permitió una aproximación viva, sensible y ética a las realidades de las infancias participantes, respetando sus tiempos, emociones y formas de interacción.

En otras palabras, el aula de Jardín B se convirtió en un escenario rico, donde la diversidad no se trata como un obstáculo, sino como un punto de partida para la transformación educativa, como señalan Skliar (2017) y Freire (1968), pues la inclusión fue asumida como una postura ética y política, que exigía comprender, visibilizar y resignificar las diferencias.



Por lo tanto, el enfoque hermenéutico permitió interpretar los significados detrás de los hechos educativos observados. Según Odman (Vásquez, 2005), el propósito del análisis hermenéutico es incrementar el entendimiento sobre los estilos de vida, condiciones sociales e identidades de los sujetos, en una mirada que articule pasado y presente.

En este caso, la interpretación no se hizo sobre un texto escrito, sino sobre los significados contruidos por los niños, niñas y docentes, por medio de las experiencias vividas en el aula y, entendiendo que todo fenómeno educativo debe ser leído tanto desde su contexto actual como desde sus raíces históricas y culturales.

Población

La investigación se desarrolló en la Fundación Camino de la Esperanza, sede Ciudad Porfía, ubicada en el suroriente de Villavicencio (Meta, Colombia). Esta institución brinda atención integral a la primera infancia y trabaja con niños y niñas provenientes de sectores vulnerables de barrios como Porfía, San Agustín, Villas de Paz, La Playita, entre otros. Asimismo, algunas familias han sido afectadas por el conflicto armado del país (Colombia) y otras familias son inmigrantes de países vecinos.

Muestra

La muestra estuvo conformada por el grupo Jardín B, integrado por 25 niños y niñas entre 3 y 5 años. La selección del grupo respondió a criterios de pertinencia contextual y pedagógica: a) era el grupo asignado para la práctica investigativa; b) presentaba alta homogeneidad cultural y social, con presencia de niños y niñas de Villavicencio, otras zonas del país y familias migrantes venezolanas; y c) contaba con la presencia de un niño con síndrome de Down en proceso de adaptación escolar, situación que hizo visible la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas centradas en la participación activa, los intereses individuales y la cultura del territorio. Estos criterios permitieron elegir un grupo pertinente para analizar prácticas inclusivas en educación inicial.

Fases de la investigación

La metodología se organizó en cuatro fases articuladas, retomando a Aguilaga (1986) en relación con la investigación cualitativa como un proceso que permite recoger datos procesuales y contextualizados.

1. Fase de exploración

Fue un proceso de acercamiento al contexto institucional mediante observación participante, fichas de caracterización y análisis documental. Las observaciones se registraron en diarios de campo, como lo proponen Porlán & Martín (2024), quienes defienden la escritura sistemática de los acontecimientos del aula como instrumento para el análisis pedagógico profundo.

En esta fase se identificaron los intereses del niño con diversidad funcional, con el fin de proyectarlos al grupo completo. Se reconocieron afinidades con actividades como la pesca, ganadería, ritmos musicales y actividades sensoriales, además de los estilos de aprendizaje del grupo y las dinámicas institucionales. Según Guber (2019), el investigador debe saber observar desde la cotidianidad, respetando los ritmos del campo sin imponer una mirada externa.

2. Fase de indagación

Esta fase se caracterizó por un trabajo más cercano y dialogante con la comunidad educativa, ya que se realizaron entrevistas semiestructuradas a la docente titular, lo que permitió una lectura interpretativa de la experiencia de inclusión desde la voz del aula. Las entrevistas fueron diseñadas con base en los principios de la entrevista dialógica descrita por Spradley (como se citó en Guber, 2019).

Además, se profundizó en el diseño y análisis de las planeaciones pedagógicas orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de la diversidad, las cuales se convirtieron en base de la herramienta “Llaneritos en acción”, junto con informes de seguimiento. Tal como sugiere Aguilaga (1986), la sistematicidad y la riqueza contextual son claves en la validez de la investigación cualitativa. Esta fase permitió organizar categorías emergentes: ritmos de aprendizaje, identidad cultural, estrategias adaptadas e inclusión sensible.

3. Fase de síntesis

Luego de identificar las categorías emergentes, se diseñó la estrategia didáctica “Llaneritos en Acción”, que tomó como eje elementos culturales del Llano y Colombia, articulados con los intereses de los niños y niñas del jardín B. Esta propuesta se organizó en torno a las experiencias rectoras del nivel preescolar (juego, literatura, arte y exploración del medio), y se articuló al proyecto institucional “Mi País” de la Fundación.

Por lo tanto, la estrategia didáctica se concretó en una lotería pedagógica representada en un tapete con el mapa de Colombia dividido en tres franjas con los colores de la bandera (amarillo, azul y rojo), y sobre estas franjas se ubican ilustraciones representativas de biodiversidad, tradiciones, costumbres de llano y del país, articulando el juego con el reconocimiento de la diversidad funcional, cultural y social desde una perspectiva pedagógica.

4. Fase de credibilidad

Finalmente, se realizó una triangulación de datos (diarios de campo, entrevistas, productos de los niños, reflexiones docentes) con el fin de evaluar la efectividad de la propuesta. Esta fase permitió identificar transformaciones en el contexto institucional, además apropiación del territorio y la cultura local como contenido pedagógico.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

- 1. Observación participante estructurada:** Se realizó durante las sesiones pedagógicas mediante diarios de campo detallados, organizados por fecha, actividad y análisis reflexivo.
- 2. Fichas de caracterización:** Diseñadas desde la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil atendiendo a la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (2013), recogieron información relacionada a 3 relaciones y procesos psicológicos durante la primera infancia, es decir, la relación con los demás, consigo mismo y con el mundo.
- 3. Entrevistas semiestructuradas:** Realizadas a la docente titular, permitieron recoger perspectivas subjetivas sobre la inclusión y la diversidad funcional dentro del contexto escolar.
- 4. Planeaciones pedagógicas:** Organización de las experiencias, respondiendo a los intereses de los niños, promoviendo aprendizajes significativos desde la diversidad.
- 5. Evidencias:** Material fotográfico, dibujos, de las experiencias pedagógicas, como elementos que evidencian el proceso vivido por los niños.
- 6. Análisis documental:** Documentos institucionales para identificar cómo se conceptualiza la inclusión en la práctica escolar cotidiana.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La implementación de la estrategia didáctica “Llaneritos en Acción” generó resultados visibles en distintas dimensiones del proceso educativo en el grupo Jardín B, tanto a nivel individual como grupal. El seguimiento detallado de las actividades, mediante observación participante, diarios de campo, fichas y productos pedagógicos, permitió registrar transformaciones en la participación, en la convivencia, en la expresión cultural y en la apropiación de aprendizajes.

Desde las primeras sesiones se evidenció que la disposición inicial del grupo hacia las experiencias pedagógicas estaba marcada por una participación desigual. Algunos niños se mostraban muy activos, mientras que otros, como el niño con diversidad funcional, mantenían cierta distancia frente a las dinámicas del aula. Este niño, al inicio del proceso, no establecía contacto visual constante, evitaba el juego compartido y requería asistencia constante para mantener la atención. Al inicio del proceso, el niño no establecía contacto visual constante, evitaba el juego compartido y requería acompañamiento frecuente para sostener la atención.

De manera general, el uso de esta herramienta permitió evidenciar transformaciones en el aula: mayor participación, mejores relaciones entre pares, apropiación de saberes culturales y valoración de lo propio y de lo diverso. Además, se fortaleció la capacidad de los docentes en formación para diseñar estrategias didácticas contextualizadas y sensibles a las necesidades e intereses del grupo. En definitiva, el tapete “Llaneritos en Acción” se constituyó en una mediación significativa para

construir una educación más humana, accesible y respetuosa de las diferencias desde la primera infancia.

A medida que se introdujeron elementos cercanos a sus intereses —como el ordeño de vacas, la música llanera y colombiana, y figuras familiares para él—, se observó un cambio progresivo en su motivación, concentración y compañerismo. Comenzó a participar de forma espontánea en el tapete, a señalar imágenes y a emitir sonidos y gestos que expresaban agrado o reconocimiento.

Este cambio individual tuvo un efecto multiplicador en la dinámica del grupo, pues varios niños empezaron a incluir activamente al compañero en los juegos, a ofrecerle ayuda sin que fuera solicitada y a esperar su turno con paciencia. En diferentes sesiones se escucharon expresiones como “cada uno tiene su turno” o “él puede hacerlo”, lo que evidenció el fortalecimiento de habilidades sociales como la empatía, la colaboración y el respeto.

En el plano cognitivo y comunicativo, los niños y niñas fueron apropiándose de los referentes culturales presentados en la estrategia. En actividades donde debían identificar imágenes relacionadas con la cultura llanera, la mayoría logró reconocer y nombrar correctamente elementos como “las maracas”, “ordeñar la vaca”, “la bandera de Colombia”, “el pescador” o “la pata sola”. También se evidenció que comenzaron a usar estas referencias en sus juegos libres, representando roles trabajados durante la experiencia.

Además, se observaron avances en la autonomía y organización grupal. Al inicio, el uso del tapete requería una constante mediación por parte del adulto para mantener el orden y el turno de participación.

Sin embargo, hacia las sesiones finales, el grupo fue asumiendo estas dinámicas de manera autónoma: se organizaban en círculo, preparaban las tarjetas, asumían roles como “quien saca la ficha” o “quien ayuda a organizar el espacio”, y desarrollaban las actividades con mayor fluidez y control colectivo. Esto también facilitó el uso del tapete como instrumento de evaluación lúdica al cierre de cada jornada pedagógica.

Respecto a los ritmos de aprendizaje, la estrategia permitió atender de forma diferenciada a los distintos niveles del grupo, el uso de imágenes visuales, canciones del país y participación activa facilitó que tanto los niños más verbales como los más reservados lograran comprender y disfrutar de las actividades, respetando sus tiempos y estilos. En varios casos, niños que solían mantenerse al margen comenzaron a hacer preguntas, levantar la mano o pedir turnos para participar.

Finalmente, se observó un cambio en la percepción docente frente al proceso. La maestra titular expresó en entrevistas informales que había notado mayor inclusión espontánea en el grupo, menos episodios de conflicto y mayor disposición de los niños para aprender desde las diferencias, también reconoció que la estrategia le ofreció ideas para adaptar sus propias actividades, con el fin de seguir fortaleciendo la participación, el reconocimiento de la diversidad, la apropiación de contenidos culturales, la convivencia escolar y la construcción de identidad colectiva en un grupo de primera infancia con alta heterogeneidad. Estos efectos se evidenciaron tanto en las producciones pedagógicas de los niños como en sus comportamientos cotidianos dentro del aula.

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

La experiencia vivida en el Jardín B reafirma que educar en y para la diversidad exige más que discursos institucionales, pues implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, del rol docente y del sentido mismo de escuela. En este marco, el papel del docente supone un acercamiento al grupo desde una práctica pedagógica situada, apoyada en las herramientas conceptuales, éticas y metodológicas construidas a lo largo del proceso de formación, especialmente desde los cursos sobre diversidad, didáctica del juego y etnografía educativa.

Esta experiencia fue posible gracias a la observación atenta, la escucha activa y la lectura comprensiva del aula como territorio vivo. En consonancia con Skliar (2017), observar no es una acción mecánica, sino un acto ético de reconocimiento del otro. Desde esta fue posible identificar los intereses, necesidades y formas de expresión de cada niño y niña del grupo, lo que nos permitió diseñar una experiencia que no pretendiera homogeneizar, sino integrar.

Es así como, el diseño de la estrategia “Llaneritos en Acción” partió de tres macro momentos: “Los colores de mi bandera”, “Tierra llanera” y “Tradiciones y costumbres colombianas”. Estos fueron pensados no solo como ejes temáticos, sino como escenarios de encuentro, memoria, cultura y juego. En sintonía con Walsh, (2005), pensar la educación desde la intersección entre cultura, historia y resistencia local permite resignificar el currículo desde lo cotidiano, lo emocional y lo simbólico.

Es por ello que, a lo largo del proceso, fue indispensable asumir que el juego no es un complemento de la enseñanza, sino uno de sus fundamentos. Como ha señalado Tonucci (2006), jugar permite que los niños y niñas exploren, socialicen, imaginen y construyan conocimiento desde sus propias lógicas. En este sentido, el tapete sociocultural “Llaneritos en Acción” funcionó como una herramienta didáctica, emocional y cognitiva en la que se integraron las actividades rectoras de la infancia propuestas por el Ministerio de Educación Nacional —juego, arte, literatura y exploración del medio— en una apuesta que respetó los diferentes ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos y diversidades funcionales.

Así mismo, se reafirmó la idea de que el lenguaje, la cultura y el territorio no pueden separarse de la educación, ya que el uso de símbolos propios de los Llanos orientales, junto con elementos tradicionales de la cultura colombiana, permitió que los niños no solo aprendieran sobre su entorno, sino que se reconocieran como parte de él. En este sentido, el enfoque sociocultural planteado por Lev Vygotsky (1984) fue una guía constante: el aprendizaje se dio en interacción, en diálogo, en juego cooperativo y en relación con otros significativos.

Desde una visión de currículo situado y flexible, inspirada en autores como Booth & Ainscow (2011) y Bruner (1997), el aula fue transformada en un escenario donde se derribaron las barreras invisibles que muchas veces impiden que todos los niños participen plenamente, es por ello que, la participación del niño con diversidad funcional fue posible no por adaptar una actividad estándar, sino por construir desde sus intereses una experiencia que provocara a todos, sin excepción. Así, se concretó la idea de una educación inclusiva que no excluye a nadie para incluir a otro, sino que se rediseña en colectivo.

Sin embargo, la estrategia también evidenció que la diversidad no se reduce a lo funcional, sino que atraviesa todas las dimensiones del ser: género, edad, historia familiar, lenguaje, afectividad, y cultura, en donde educar desde la diversidad implica reconocer la unicidad, igualdad y pertinencia, y abandonar cualquier mirada homogénea que imponga formas únicas de ser o aprender.

Finalmente, esta investigación confirmó que la inclusión no puede ser una declaración ni una etiqueta, sino una forma de estar en el aula, tal y como lo expresa Paulo Freire (1968), pues educar es un acto de amor y de libertad, pero también de responsabilidad. Por eso, el reto para una educación inclusiva es crear una experiencia pedagógica que transformara el aula en un lugar más humano, sensible y justo, ya que “Llaneritos en Acción” no fue simplemente una actividad; fue una estrategia de transformación de la mirada pedagógica, de reconstrucción del vínculo con el territorio, y de reafirmación de que todos los niños tienen derecho no solo a estar, sino a participar, aprender y disfrutar de la escuela.

CONCLUSIONES

Educar desde y para la diferencia implica una apuesta ética y política por transformar el aula en un espacio de reconocimiento, justicia y afecto. La experiencia vivida en el Jardín B de la Fundación Camino de la Esperanza, dentro del marco del proyecto “Mi País” y la estrategia “Llaneritos en Acción”, permitió comprender que la inclusión no se limita a adaptar contenidos, sino que exige repensar el acto educativo desde la alteridad, el territorio, la historia y las identidades que habitan el aula.

Durante el proceso investigativo y pedagógico se visibilizaron las múltiples formas de ser niño o niña: con distintas capacidades, trayectorias culturales, orígenes sociales y modos de aprender, por lo que la atención a la diversidad funcional cognitiva, social, cultural y diferencias dentro del aula como la edad, sexo, ritmos biológicos y estilos de aprendizaje permiten construir prácticas pedagógicas que no pretendan normalizar, sino acoger, desde una lógica de unicidad, respeto y equidad, tal y como señala Skliar (2017), reconocer al otro implica también reconstruirse a sí mismo, reconfigurar el rol docente como acompañante sensible y crítico.

Por lo tanto, la herramienta didáctica diseñada, basada en el juego, la cultura llanera y la biodiversidad de Colombia, se convirtió en un puente entre lo simbólico y lo real, entre lo cognitivo y lo emocional, permitiendo que todos los niños y niñas participaran desde su singularidad. Esta experiencia mostró que es posible construir aulas más humanas y accesibles cuando se enseña desde el vínculo, el cuerpo, el lenguaje, el juego y la cultura, y no únicamente desde el contenido.

Desde esta perspectiva, la inclusión se entiende como un proceso social y afectivo que parte del reconocimiento del “yo” y del “otro” como sujetos de derecho. Se trata de formar para la vida, para la convivencia, para el diálogo, como bien lo plantea Freire (1968), desde una pedagogía del amor y la responsabilidad colectiva, por ello, se debe aprender que una educación inclusiva no es un modelo técnico, sino una posición ética que exige observar, escuchar, crear, dialogar y transformar. Para que aulas como la del Jardín B, donde se ensayó una práctica investigativa nos recuerden que la diversidad no es un reto a resolver, sino una oportunidad para humanizar la escuela, esto, con el fin de generar equidad real y formar comunidades educativas que hablen desde el afecto, desde las voces múltiples, y desde el deseo de construir una educación verdaderamente transformadora.

REFERENCIAS

Aguilaga, M. T. A. (1986). *La investigación cualitativa*. EDUCAR, 10, 23-50.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.461>

B, L. E. O., & Q, G. A. D. (2021). *Diversificación curricular e interculturalidad*. REVISTA CIENTIFICA SAPERES UNIVERSITAS, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.53485/rsu.v4i1.167>

Barrón Tirado, M. C., & Díaz Barriga Arceo, F. (2018). *CURRICULUM Y PROCESOS DE CAMBIO, DELIBERACIÓN, CONVERSACIÓN Y AGENCIA HUMANA*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(13), 5-18.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bruner, Jerome, (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor Dis, C.A.

Brandón, E. (2023). *El docente como facilitador de la Inclusión Educativa*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2512>

Castillo Mosquera Verónica, A. (2023). *Un currículo basado en el desarrollo de competencias interculturales para América Latina*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), Article 3. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6305

Díaz Barriga, F., & Barrón Tirado, C. (2022). *Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: Innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social*. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, 17.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Ediciones Morata

Gómez Hurtado, I., Moya Maya, A., & García Rodríguez, M. P. (2020). *Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva*. El proyecto INCLUREC. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(1), 105-123.

Gómez, I. F. (2021). *La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario*. Un estudio etnográfico. Revista de Educación Inclusiva, 14(2), Article 2.

González-Fenoll, E., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2023). *Análisis de los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las aulas abiertas especializadas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16(1), 11-29. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.001>

González, M. (2022). *Los desafíos entre el enseñar y el aprender en aulas de niveles heterogéneos*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2184>

Guber, R. (2019). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Jimenez Cerdas, T. (2023). *Hacer un alto: Articulación de las pedagogías de las diferencias en el contexto de la docencia universitaria*. Ensayos Pedagógicos, 18(2), 1.

Márquez Vázquez, C., & Sánchez Fuentes, S. (2024). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6843>

Porlán, R., & Martín, J. (2024). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ediciones Morata.

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias: Notas para una educación sin exclusiones*. Editorial Noveduc

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). *How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices*. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>

Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía alcances, técnicas y éticas.pdf*. Recuperado 10 de julio de 2025, de [http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3378/Restrepo,%20Eduardo%20\(2018\).%20Etnograf%C3%ADa%20alcances,%20t%C3%A9cnicas%20y%20%C3%A9ticas.pdf?sequence=1](http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3378/Restrepo,%20Eduardo%20(2018).%20Etnograf%C3%ADa%20alcances,%20t%C3%A9cnicas%20y%20%C3%A9ticas.pdf?sequence=1)

Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Losada

Vásquez, H. C. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta de Moebio, 23, 0.

Vigotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar*. Madrid: Akal editorial.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. *Signo y Pensamiento*, 24(46), Article 46.

Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). *Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany*. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118–130. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>

Ysabel Martínez de Meriño, C., Alzate Alzate, N. A., Gallego Henao, A. M., & Meriño Córdoba, V. H. (2022). *Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria*. *Revista de ciencias sociales*, 28(Extra 6), 79-94.

Diseño didáctico accesible en ingeniería: innovación para estudiantes con discapacidad en entornos técnicos

Suárez Guerrero Gustavo

Instituto Tecnológico
Metropolitano

Velásquez Gómez Juan David

Institución Universitaria
Pascual Bravo

Sierra Salazar Catalina

Institución Universitaria
Pascual Bravo

Recibido: 18 de junio de 2026 | **Aceptado:** 25 de julio de 2026



Desarrollo de actividades prácticas y colaborativas en laboratorio – Taller de pensamiento creativo – 2025-2
Fotografía tomada por: Catalina Sierra Salazar

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22050494>

Cómo citar:

Suárez Guerrero, G., Velásquez Gómez, J.D. & Sierra Salazar, C. (2026). DISEÑO DIDÁCTICO ACCESIBLE EN INGENIERÍA: INNOVACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ENTORNOS TÉCNICOS. SYNERGIA LATINA, 23, 15-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22050494>

DISEÑO DIDÁCTICO ACCESIBLE EN INGENIERÍA: INNOVACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ENTORNOS TÉCNICOS

Gustavo Suárez Guerrero ¹; Juan David Velásquez Gómez ²; Catalina Sierra Salazar ³

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de diseño didáctico accesible e innovación en la enseñanza para promover la inclusión de personas con discapacidad en programas de ingeniería. Basado en el enfoque de inclusión educativa y el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el estudio desarrolla estrategias pedagógicas, tecnológicas y curriculares orientadas a eliminar barreras en contextos técnicos. La propuesta metodológica se fundamenta en un diseño de investigación acción participativa, con enfoque mixto, e involucra a docentes, diseñadores instruccionales y estudiantes con y sin discapacidad. La implementación se realizó en cursos teórico-prácticos como física y dibujo técnico, integrando tecnologías de apoyo (prototipos 3D, subtítulo en tiempo real, plataformas accesibles) y estrategias de religaje pedagógico. Los resultados evidencian un incremento en la matrícula y permanencia de estudiantes con discapacidad, mejoras en la percepción de inclusión y desempeño docente, y una transformación positiva de las prácticas pedagógicas. Se concluye que el diseño didáctico accesible no compromete la calidad académica, sino que amplía las oportunidades de aprendizaje significativo y equitativo en escenarios de alta exigencia técnica, posicionándose como una estrategia replicable para democratizar la educación superior.

Palabras clave: diseño instruccional, inclusión educativa, formación en ingeniería, accesibilidad, discapacidad, innovación pedagógica

ACCESSIBLE DIDACTIC DESIGN IN ENGINEERING: INNOVATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN TECHNICAL ENVIRONMENTS

ABSTRACT

This article puts forth a proposal for accessible didactic design and innovation in teaching, with the objective of promoting the inclusion of people with disabilities in engineering programs. The study is grounded in the educational inclusion approach and the Universal Design for Learning (UDL) model. It develops pedagogical, technological, and curricular strategies that are aimed at eliminating barriers in technical contexts. The methodological proposal is predicated on a participatory action research design, incorporating a mixed approach, and involves teachers, instructional designers, and students with and without disabilities. The implementation was carried out in theoretical-practical courses such as physics and technical drawing, integrating assistive technologies (3D prototypes, real-time subtitling, accessible platforms) and pedagogical relational strategies. The results demonstrate an

¹ Gustavo Suárez Guerrero. PhD en Ingeniería, Docente tiempo completo, Instituto Tecnológico Metropolitano. Correo: gustavosuarez1970@correo.itm.edu.co

² Juan David Velásquez Gómez. PhD (est) en Docencia e Innovación, Docente tiempo completo, Institución Universitaria Pascual Bravo. Correo: juan.velasquez@pascualbravo.edu.co

³ Catalina Sierra Salazar. PhD (c) en Educación y Comunicación social, Docente tiempo completo, Institución Universitaria Pascual Bravo. Correo: c.sierra@pascualbravo.edu.co

increase in the enrollment and permanence of students with disabilities, improvements in the perception of inclusion and teaching performance, and a positive transformation of pedagogical practices. The conclusion of this study indicates that accessible didactic design does not compromise academic quality; rather, it expands opportunities for meaningful and equitable learning in technically demanding scenarios. This design is positioned as a replicable strategy to democratize higher education.

Keywords: instructional design, educational inclusion, engineering education, accessibility, disability, pedagogical innovation

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en contextos técnicos plantea desafíos sustanciales en términos de accesibilidad, metodologías pedagógicas y diseño curricular. Las carreras de ingeniería, por su naturaleza teórico-práctica y sus altos requerimientos técnicos, han sido tradicionalmente poco accesibles para personas con discapacidad.

Este artículo presenta una propuesta de diseño didáctico e innovación en la enseñanza orientada a facilitar el acceso e incorporación de personas con discapacidad a la educación profesional en cursos de ingeniería. A partir de los modelos sociales de la discapacidad, se propone implementar ajustes razonables, tecnologías de apoyo y diseño de prototipos accesibles, integrando a estudiantes con discapacidad auditiva, física y visual.

La iniciativa responde al reto de democratizar la formación técnica, permitiendo la participación activa de todos los estudiantes. Este trabajo se enmarca dentro de una transformación curricular guiada por el enfoque de inclusión educativa y la innovación pedagógica, abordando las brechas de acceso y permanencia desde una perspectiva interseccional.

MARCO TEÓRICO

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una estrategia central para transformar las prácticas pedagógicas en contextos diversos. Según Burgstahler (2015), el DUA promueve la planificación curricular desde el inicio, considerando las diferencias del estudiantado y mejorando su acceso y participación. Asimismo, Fovet (2020) señala que el DUA desplaza la lógica del modelo médico de discapacidad hacia un diseño centrado en las personas, impulsando prácticas inclusivas que benefician a toda la comunidad educativa.

Diversos estudios destacan que la integración de tecnologías de apoyo, estructuras flexibles y mecanismos de evaluación adaptativa favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad (Kendall, 2016; Selvakumar & Sivakumar, 2019; Ismailov & Chiu, 2022; Al-Azawei & Serenelli, 2016). En ambientes en línea, Ismailov y Chiu (2022) evidencian que el DUA contribuye a fortalecer la autonomía y el sentido de competencia del estudiantado, aunque subrayan la necesidad de consolidar la dimensión relacional. En el ámbito de la educación superior en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, Schreffler et al. (2019) señalan que el DUA puede contribuir a disminuir las barreras de aprendizaje y promover prácticas educativas más inclusivas para los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, los autores advierten que la evidencia empírica disponible todavía es limitada. Complementariamente, Rao et al. (2020) indican que los estudios sobre DUA no siempre describen de manera consistente su aplicación y sus resultados, lo que evidencia la necesidad de realizar investigaciones más rigurosas sobre sus efectos en el aprendizaje.

En el ámbito de la ingeniería, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha demostrado ser una metodología eficaz para contextualizar contenidos, promover la motivación y fomentar un aprendizaje significativo (Ring et al., 2017; Lavado-Anguera et al., 2024; Chen, Kolmos y Du 2020). Específicamente, Gutiérrez-Berraondo, Arrue, Sanz y Guisasola (2024) presentan un modelo STEM que fortalece la competencia científica a través de proyectos integradores. Además, Terrón-López (2024) y Əşrəfova (2025) exploran el uso de chatbots basados en inteligencia artificial como herramientas de retroalimentación personalizada dentro del ABP en ingeniería. A este enfoque se suma el análisis de Jaramillo-Mediavilla et al. (2024), quienes integran la gamificación como recurso complementario al ABP para promover el aprendizaje autónomo y la inclusión.

Desde el modelo social de la discapacidad, la equidad en la educación superior no depende únicamente de la condición funcional de la persona, sino de la capacidad del entorno para responder adecuadamente a la diversidad (ONU, 2008). En este sentido, el bienestar institucional amplía la accesibilidad más allá de lo físico, incluyendo barreras actitudinales, comunicativas y metodológicas. En Colombia, el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2023) reporta que los ajustes curriculares, la asesoría docente y el diseño participativo mejoran significativamente la inclusión de estudiantes con discapacidad en programas técnicos. Complementariamente, la investigación de Ginevra, Di Maggio, Valbusa, Santilli y Nota (2021) evidencia cómo la formación docente en pedagogías inclusivas tiene un impacto directo en el éxito académico de estudiantes con discapacidad. Por último, Zarceño, Agreda Montoro y Ortiz-Colón (2024) destacan la necesidad de fortalecer la alfabetización digital de los docentes para garantizar entornos accesibles e inclusivos en la educación técnica y profesional.

La evidencia acumulada respalda que el DUA, cuando se articula con ABP, tecnologías de apoyo, formación docente y ajustes curriculares, constituye una propuesta pedagógica sólida en entornos técnicos. Este enfoque potencia la democratización de la formación técnica y fortalece una perspectiva interseccional al atender las múltiples dimensiones de diversidad en el aula.

METODOLOGÍA

A continuación, se plantea una **propuesta metodológica** orientada a desarrollar un diseño didáctico accesible en programas de ingeniería, con el objetivo de promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Esta propuesta servirá como hoja de ruta para una futura implementación que permita validar su pertinencia, viabilidad e impacto.

Enfoque y diseño de investigación

La propuesta se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, complementado con elementos cuantitativos, conforme a una metodología mixta. Se sugiere adoptar un diseño de investigación acción participativa, el cual permitirá involucrar activamente a los actores educativos en la construcción, implementación y evaluación del modelo didáctico propuesto.

Contexto y participantes

Se propone realizar una prueba piloto en cursos teórico-prácticos de ingeniería (como física, dibujo técnico y fundamentos de ingeniería) en instituciones de educación superior que cuenten con estudiantes con y sin discapacidad. Se plantea la participación de al menos 18 docentes, 12

diseñadores instruccionales y 48 estudiantes (con diversidad funcional auditiva, visual o motora), seleccionados mediante criterios de accesibilidad y disposición institucional.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Durante el desarrollo de la propuesta, se utilizarán los siguientes instrumentos para recolectar información cualitativa y cuantitativa:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, para identificar percepciones sobre inclusión y barreras existentes.
- Diarios de campo, donde se documentarán las fases de diseño, ajustes metodológicos y hallazgos emergentes.
- Encuestas aplicadas antes y después de la intervención piloto, para evaluar cambios en accesibilidad, participación y desempeño docente.
- Observación participante en las sesiones de clase (virtuales o presenciales), para registrar la interacción didáctica y las adaptaciones implementadas.

Procedimiento propuesto

El plan de acción contempla las siguientes fases:

1. **Diagnóstico inicial:** Revisión del currículo, análisis de prácticas pedagógicas actuales y detección de barreras.
2. **Diseño del modelo didáctico:** Formulación de un diseño accesible que contemple ajustes curriculares, tecnologías de apoyo y estrategias inclusivas.
3. **Capacitación docente:** Realización de talleres formativos sobre DUA, pedagogía del religaje y competencias digitales inclusivas.
4. **Implementación piloto:** Aplicación del diseño en cursos seleccionados durante un semestre académico.
5. **Evaluación formativa:** Monitoreo y recolección de datos para ajustar el modelo y valorar su aplicabilidad en escenarios reales.

Análisis de datos

Los datos cualitativos se analizarán mediante técnicas de análisis de contenido temático, permitiendo identificar categorías emergentes y patrones recurrentes. Los datos cuantitativos serán procesados mediante estadística descriptiva, con indicadores de frecuencia y porcentaje que

faciliten la evaluación del impacto en accesibilidad, participación estudiantil y prácticas pedagógicas.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La propuesta formulada busca orientar la implementación futura de un diseño didáctico accesible e inclusivo en programas de ingeniería, fundamentado en modelos pedagógicos emergentes y el enfoque transcomplejo del currículo. El objetivo principal es facilitar el acceso, la participación y la permanencia de estudiantes con discapacidad en contextos técnicos tradicionalmente excluyentes. A continuación, se presentan los **resultados esperados** al ejecutar la prueba piloto:

Adaptación curricular accesible

Se espera realizar un análisis detallado de los planes de estudio en programas de ingeniería para identificar barreras estructurales, metodológicas y evaluativas. Con base en estos hallazgos, se proyecta proponer y validar ajustes razonables alineados con los marcos normativos de inclusión, incluyendo el rediseño de prácticas de laboratorio, flexibilización de estrategias evaluativas y desarrollo de materiales multiformato (texto, audio, visual).

Incorporación de tecnologías de apoyo

La propuesta contempla integrar y validar, durante la prueba piloto, herramientas tecnológicas como:

- Prototipos físicos táctiles impresos en 3D para facilitar la comprensión conceptual a estudiantes con discapacidad visual.
- Sistemas de subtítulo en tiempo real y transcripción automática para estudiantes con discapacidad auditiva.
- Plataformas virtuales accesibles compatibles con lectores de pantalla y navegación por voz.

Se espera que estas tecnologías favorezcan la autonomía y participación activa del estudiantado, mejorando la accesibilidad del entorno de aprendizaje.

Transformación del rol docente

Se proyecta desarrollar un proceso formativo para los docentes participantes enfocado en competencias digitales inclusivas y el modelo *TPACK*. Se espera que esta capacitación fortalezca su capacidad de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje inclusivas, incentivando una actitud crítica y proactiva hacia la diversidad.

Desempeño didáctico desde el religaje

Como parte de la propuesta metodológica, se plantea incorporar estrategias basadas en la pedagogía del religaje, promoviendo el reconocimiento de saberes previos, el pensamiento reflexivo y la construcción colaborativa del conocimiento. Se espera que esta estrategia potencie la cohesión grupal y fomente un aprendizaje significativo en comunidades diversas.

Metas cuantitativas y cualitativas esperadas

Las siguientes metas fueron definidas con base en la revisión de literatura reciente sobre inclusión educativa en entornos técnicos y universitarios, la cual proporciona evidencia empírica sobre los impactos positivos de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tecnologías accesibles y formación docente inclusiva. Estudios como los de Kendall (2016), Ismailov y Chiu (2022) y Ginevra, Di Maggio, Valbusa, Santilli y Nota (2021) muestran mejoras en la satisfacción estudiantil, la participación y la retención académica cuando se aplican estrategias pedagógicas inclusivas con respaldo institucional. Asimismo, investigaciones de Selvakumar & Sivakumar (2019) y Zarceño, Agreda Montoro y Ortiz-Colón (2024) evidencian cómo la formación docente y la adecuación tecnológica impactan positivamente en el desempeño educativo y la equidad. Estas referencias sustentan la proyección de metas realistas y verificables como indicadores clave para valorar la efectividad del diseño didáctico propuesto y su futura replicabilidad.

Al finalizar la prueba piloto, se esperan los siguientes logros preliminares:

- Participación: Aumento proyectado del 30–35% en la matrícula de estudiantes con discapacidad en cursos piloto.
- Permanencia: Reducción estimada del 25–30% en la tasa de deserción en este grupo.
- Satisfacción: Al menos el 90% del estudiantado con discapacidad reportará sentirse incluido y respaldado.
- Desempeño docente: Mejora esperada del 40% en la implementación efectiva de recursos y estrategias didácticas inclusivas.

Estos resultados previstos servirán como indicadores clave para valorar la efectividad del diseño propuesto y su potencial replicabilidad en programas técnicos de educación superior.

DISCUSIÓN

Se proyecta que la implementación del diseño didáctico accesible, fundamentado en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), será viable y pertinente en programas de ingeniería, tradicionalmente considerados entornos académicos rígidos y de alta exigencia técnica. En línea con lo planteado por Fovet (2020), se espera demostrar que la accesibilidad no implica reducir el nivel académico, sino transformar las condiciones pedagógicas para garantizar la participación equitativa de todo el estudiantado.

La aplicación futura del DUA podría facilitar la adaptación curricular, metodológica y tecnológica, generando beneficios tanto para estudiantes con discapacidad como para el grupo en general. Esta proyección se sustenta en estudios previos que evidencian cómo los ajustes inclusivos mejoran la experiencia educativa global, promoviendo ambientes más colaborativos, significativos y diversos (Kendall, 2016; Ismailov & Chiu, 2022).

Asimismo, se anticipa que los resultados del piloto visibilicen la necesidad de abordar la inclusión educativa desde una perspectiva institucional y no únicamente desde la voluntad del profesorado.

Esto requerirá articular políticas claras, programas de formación docente continua en pedagogías inclusivas, y sistemas de evaluación orientados al mejoramiento de prácticas pedagógicas.

No obstante, se reconoce que podrían surgir desafíos durante la implementación, especialmente en contextos donde persisten barreras actitudinales, escasez de tecnologías accesibles o infraestructura limitada. Superar estos obstáculos exigirá un compromiso institucional sostenido, así como una revisión crítica de las estructuras tradicionales del saber técnico desde una mirada ética y de justicia educativa.

En suma, se espera que la validación del diseño propuesto confirme su potencial como una estrategia transformadora, capaz de democratizar el acceso al conocimiento técnico-científico, fortalecer el rol del profesorado como agente de cambio y consolidar prácticas pedagógicas inclusivas y sostenibles en la educación superior contemporánea.

CONCLUSIONES

La propuesta presentada en este estudio plantea que es posible y necesario diseñar e implementar estrategias de inclusión educativa en programas técnicos de ingeniería mediante un modelo didáctico accesible. La integración planificada de ajustes razonables, tecnologías de apoyo, formación docente especializada y participación activa del estudiantado se proyecta como una vía para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover entornos de aprendizaje equitativos y significativos.

Se espera que, una vez ejecutada la prueba piloto, el diseño permita evidenciar que la accesibilidad no compromete la calidad ni el rigor académico, sino que amplía las oportunidades de aprendizaje para toda la comunidad estudiantil. Asimismo, se anticipa que el rol del profesorado se fortalezca como agente de cambio en escenarios diversos, favoreciendo la construcción de ambientes colaborativos, inclusivos y orientados a la justicia educativa.

En esta fase de formulación, el diseño se posiciona como una iniciativa con alto potencial de replicabilidad en otras instituciones y programas de formación técnica. Se recomienda avanzar hacia su implementación controlada, acompañada de procesos rigurosos de evaluación formativa y seguimiento longitudinal, que permitan ajustar, escalar y sostener políticas institucionales de inclusión como eje transversal del quehacer universitario.

REFERENCIAS

- Al-Azawei, A., & Serenelli, F. (2016). *Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015*. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(3), 39–56. DOI <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: Promising practices*. Harvard Educational Review, 90(1), 64–88. <https://doit.uw.edu/publication/universal-design-in-higher-education-promising-practices/>
- Chen, J., Kolmos, A., & Du, X. (2020). *Forms of implementation and challenges of PBL in engineering education: a review of literature*. European Journal of Engineering Education, 46(1), 90–115. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1718615>

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

Əşrəfova, I. (2025). *Educación y chatbots: Nuevas oportunidades para profesores y estudiantes*. *Revista de Estudios de Lengua y Educación de Azerbaiyán*, 2(2), 39–49. <https://doi.org/10.69760/jales.2025001010>

Fovet, F. (2020). *Universal design for learning as a structural framework for inclusive education: A review of research in postsecondary contexts*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1015–1030. DOI: [10.11648/j.edu.20200906.13](https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13)

Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2021). *Teachers' attitudes towards students with disabilities: the role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities*. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>

Gutiérrez-Berraondo, J., Arrue, M., Sanz, K., & Guisasola, J. (2024). *Project-based approach to implement a STEM-focused engineering curriculum*. *Journal of Physics: Conference Series*, 2750(1), 012007. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2750/1/012007>

Ismailov, M., & Chiu, T. K. F. (2022). *Catering to Inclusion and Diversity With Universal Design for Learning in Asynchronous Online Education: A Self-Determination Theory Perspective*. *Frontiers in Psychology*, 13, 819884. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884>

Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). *Impact of Gamification on Motivation and Academic Performance: A Systematic Review*. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>

Kendall, L. (2016). *Higher education and disability: Exploring student experiences*. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>

Lavado-Anguera, S., Velasco-Quintana, P.-J., & Terrón-López, M.-J. (2024). *Project-based learning (PBL) as an experiential pedagogical methodology in engineering education: A review of the literature*. *Education Sciences*, 14(6), 617. <https://doi.org/10.3390/educsci14060617>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S., & Edyburn, D. (2020). *Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research*. *Remedial and Special Education*, 41(4), 219–230. <https://doi.org/10.1177/0741932519847755>

Ring, EA, Dare, EA, Crotty, EA y Roehrig, GH (2017). *La evolución de las concepciones docentes sobre la educación STEM a lo largo de una experiencia intensiva de desarrollo profesional*. *Journal of*

Schreffler, J., Vasquez, E., III, Chini, J., & James, W. (2019). *Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: A systematic literature review*. International Journal of STEM Education, 6, Article 8. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0161-8>

Selvakumar, S., & Sivakumar, P. (2019). *The impact of blended learning environment on academic achievement of engineering students*. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 8(12), 3782–3787. <https://doi.org/10.35940/ijitee.L3825.1081219>

Zarceño, A., Agreda Montoro, M., & Ortiz-Colón, A. M. (2024). *Competencia docente digital e inclusión educativa en la educación superior: Una revisión sistemática*. Revista Electrónica de e-Learning, 22(1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139>

Enfoque de lectura de literatura femenina centrado en la violencia de género para la escritura de cuento

Herrera Ortega Jonathan

Universidad Santo Tomás

Recibido: 15 de Julio de 2026 | **Aceptado:** 25 de Julio de 2026

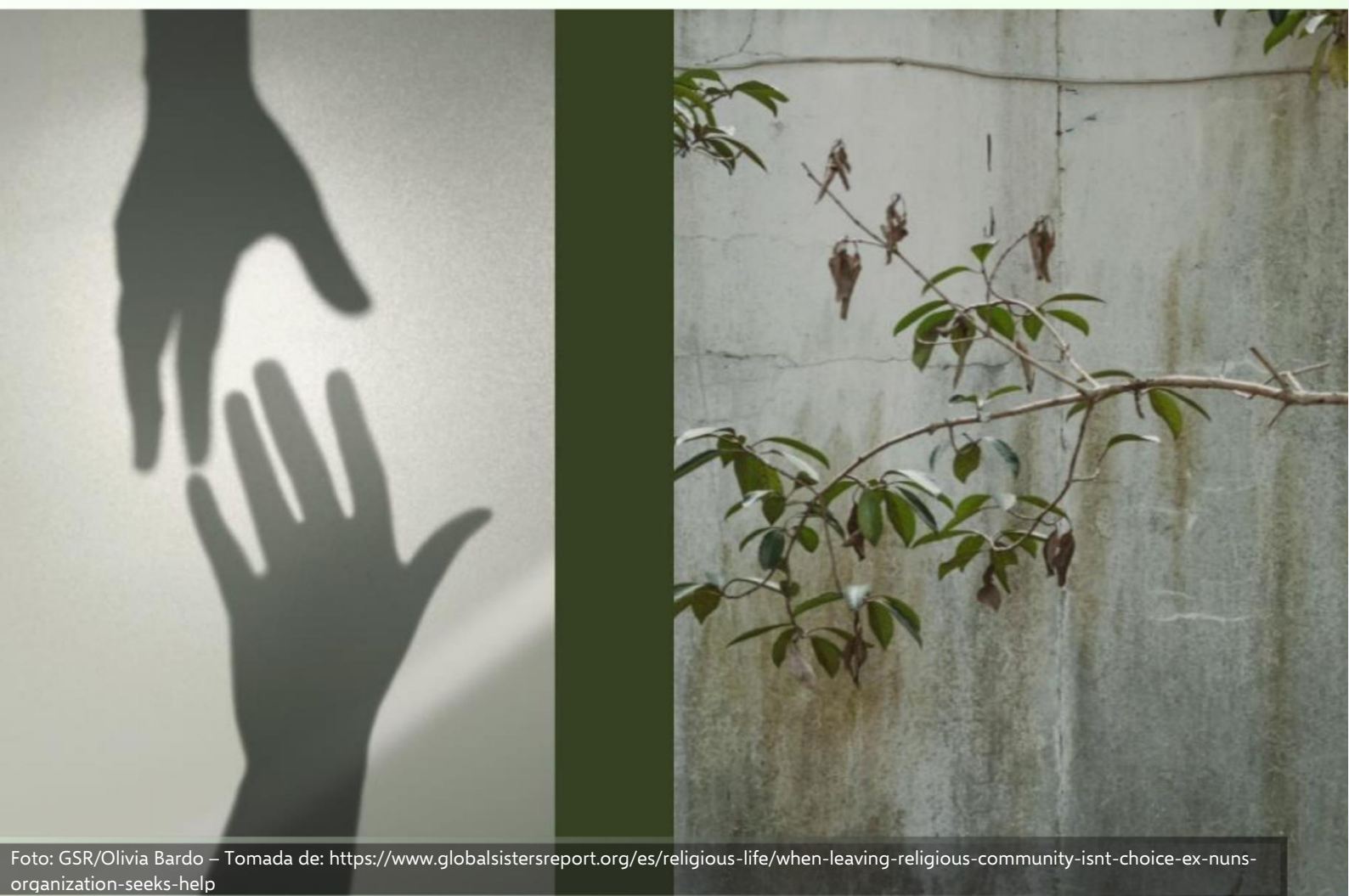


Foto: GSR/Olivia Bardo – Tomada de: <https://www.globalsistersreport.org/es/religious-life/when-leaving-religious-community-isnt-choice-ex-nuns-organization-seeks-help>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22082594>

Cómo citar:

Herrera Ortega, J. (2026). ENFOQUE DE LECTURA DE LITERATURA FEMENINA CENTRADO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO PARA LA ESCRITURA DE CUENTO. SYNERGIA LATINA, 23, 25-47.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22082594>

ENFOQUE DE LECTURA DE LITERATURA FEMENINA CENTRADO EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO PARA LA ESCRITURA DE CUENTO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Jonathan Herrera Ortega ¹

RESUMEN

La violencia de género es una de las formas de violencia que mayor presencia hace en los contextos de las escuelas. En los últimos años se han desarrollado un número amplio de investigaciones que buscan adelantar acciones para prevenir sus graves consecuencias que se cuentan a nivel físico (lesiones, autolesiones, consumo de sustancias p. ej. drogas, alcohol, tabaco), psicológico (depresión, ansiedad, distimia, desesperanza, trastornos de la alimentación y del sueño) y educativo (bajo rendimiento, deserción, ausentismo y acoso escolar). En el presente informe se presenta el resultado de una revisión de alcance de la literatura para una investigación titulada **Enfoque de lectura de literatura femenina centrado en violencia de género para la escritura de cuento**, cuyo objetivo general es proponer un enfoque de lectura de literatura femenina centrado en la violencia de género para la escritura de cuento. Dentro de los resultados más destacados se presentan aspectos conceptuales (la violencia de género en el ámbito escolar), teóricos (la teoría del funcionamiento humano y la organización escolar) y metodológicos (los métodos de investigación basados en artes) que pueden orientar futuras investigaciones. Se presenta la necesidad de adelantar estudios sobre la lectura crítica de literatura femenina con enfoque de género para incidir en la escritura de cuento, vacío de conocimiento que pretende cubrir esta investigación. La revisión se adelantó siguiendo la declaración de ítems preferidos de reporte para revisiones sistemáticas y metaanálisis (PRISMA, por sus siglas en inglés). Se consultaron publicaciones de la base de datos Web of Science™ por su amplio reconocimiento y difusión en estudios bibliométricos y revisiones sistemáticas. Se concluye con la idea de que este tipo de intervenciones puede despertar mayores niveles de consciencia crítica sobre la violencia de género a partir de la lectura de literatura femenina y la escritura de cuento en estudiantes de secundaria durante su etapa escolar.

Palabras clave: violencia de género, literatura femenina, lectura crítica, escritura creativa, cuento escrito

A READING APPROACH TO FEMALE LITERATURE FOCUSED ON GENDER-BASED VIOLENCE FOR SHORT STORY WRITING

ABSTRACT

Gender-based violence is one of the most prevalent forms of violence in school settings. In recent years, a large number of studies have been conducted to develop strategies for preventing its serious consequences, which include physical effects (injuries, self-harm, substance use, e.g., drugs, alcohol, tobacco), psychological effects (depression, anxiety, dysthymia, hopelessness, eating and sleep

¹ Jonathan Herrera Ortega. Docente investigador, vinculado a la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. VI semestre de estudios Doctorales en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Creación Narrativa, Universidad Central. Sus estudios de investigación han estado vinculados hacia la comprensión de la violencia contra la mujer y la violencia basada en género desde la desconstrucción del sistema heteronormativo y de hegemonía masculina propio de la estructura patriarcal. Su más reciente publicación “Apuntes para una lectura de “La Vorágine” desde una visión crítica sobre las violencias basadas en género” se puede encontrar en la revista Episteme, Revista de divulgación en estudios socio territoriales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5692-3039>

disorders), and educational effects (poor academic performance, dropout, absenteeism, and bullying). This report presents the results of a scoping review of the literature for a study titled "An Approach to Reading Feminine Literature Focused on Gender-Based Violence for Short Story Writing," whose overall objective is to propose an approach to reading feminine literature focused on gender-based violence for short story writing. Among the most notable findings are conceptual aspects (gender-based violence in the school setting), theoretical aspects (theories of human functioning and school organization), and methodological aspects (arts-based research methods) that can guide future research. The report highlights the need for further studies on the critical reading of feminine literature with a gender-based approach to influence short story writing, a knowledge gap that this research aims to address. The review was conducted in accordance with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) statement. Publications from the Web of Science™ database were consulted due to its widespread recognition and use in bibliometric studies and systematic reviews. It is concluded that this type of intervention can foster greater levels of critical awareness regarding gender-based violence through the reading of feminine literature and short story writing among high school students during their school years.

Keywords: Gender-based violence, feminine literature, critical reading, creative writing, short story.

INTRODUCCIÓN

El propósito principal de este artículo es presentar los resultados de una revisión de alcance sobre los estudios acerca de la violencia basada en género en el ámbito escolar realizada desde la perspectiva de investigación acerca de un enfoque de lectura de literatura femenina centrado en violencia de género para la escritura de cuento. La pregunta de investigación planteada es: ¿Cómo incide un enfoque de lectura de literatura femenina centrado en la violencia de género en la escritura de cuento? Lo que llevó a la formulación del siguiente objetivo general: Proponer un enfoque de lectura de literatura femenina centrado en la violencia de género para la escritura de cuento.

A continuación, se describe la estructura del presente documento. En primer lugar, se explica la importancia de abordar esta problemática desde el ámbito escolar. Posterior a eso, se elabora una conceptualización de lo que se entiende en la presente investigación acerca de la violencia basada en género. Luego, se mencionan las vertientes teóricas, se plantea el proceso de revisión de literatura para la investigación y se exponen los resultados donde se evidencia la relevancia social, educativa y cultural de la investigación, junto con una discusión sobre el potencial transformador de la literatura femenina y la escritura de cuento en el contexto general del problema. Finalmente, se presentan conclusiones sobre el tema.

Adelantar acciones pedagógicas para prevenir la violencia escolar basada en género es una de las tareas fundamentales de la pedagogía y la educación. Este tipo de violencia ha alcanzado niveles altos de incidencia para la población en general, sobre todo, en adolescentes. Diversos estudios de investigación han identificado que es necesario y urgente realizar intervenciones orientadas hacia la prevención de este tipo de violencia desde los contextos escolares (Forcadell-Díez et al., 2024; Huang et al., 2024; Reyes Avila, 2024). De igual manera, se han dedicado importantes esfuerzos para alcanzar la eliminación de esta y todas las formas de violencia. Su propósito es garantizar para los estudiantes mejores condiciones en su desarrollo humano a nivel personal y social.

En los últimos años se han presentado numerosos estudios sobre esta problemática haciendo complejo lograr una definición de este fenómeno. Quizá la manera más concreta al caracterizar este tipo de violencia cuando ocurre durante la adolescencia es considerar toda agresión sexual (verbal, física o psicológica) que se ejerce sobre una persona debido a la expresión, identidad o percepción de su género sobre la base de normas y estereotipos de género (Pagani et al., 2023; Tanton et al.,

2023; Vanner y Almansori, 2024). Otros investigadores añaden condiciones relativas al origen étnico, la relación de poder, dentro y fuera de la escuela o, inclusive, al hacer parte de una relación de pareja (Ajduković et al., 2021; Orr et al., 2022).

Existe una mayor vulnerabilidad y prevalencia de este tipo de violencia en las mujeres (Frezzotti y Tarullo, 2024; Şahin y Küçük, 2023; Torres Carroll et al., 2023). Se han encontrado también graves consecuencias en personas que forman parte de las comunidades de género minoritarias y diversas (Christou et al., 2024; Huang et al., 2024; Tamayo-Escobar y Blair-Gómez, 2024). Con base en lo anterior, es posible considerar una alta afectación de la violencia de género en la mayor parte de la población estudiantil de la cual las mujeres y las minorías sexuales reciben el mayor impacto.

Ciertas tendencias de investigación consideran que los principales perpetradores de violencia son hombres (Gao et al., 2022; Jankowiak et al., 2024; Wamoyi et al., 2023). A pesar de esto, se han identificado estudios como el de Arias Méndez y García Pérez (2020) y Racionero-Plaza et al. (2021), quienes consideran casos donde el género masculino también pueden tener condición de víctima. De acuerdo con lo informado por distintos estudios de investigación (Carrera-Fernández, 2025; Evans y Hosein, 2025; Sevilla et al., 2025), se considera la adolescencia como el momento más indicado para que tengan lugar las estrategias de intervención frente a la violencia de género.

Existen investigaciones que presentan los efectos a nivel mental y de la salud física. Con relación al proceso educativo de quienes la padecen, se muestra en estudios previos, que los perpetradores también pueden verse afectados con gravedad (Debowska et al., 2021; Redondo-Pacheco et al., 2022). Se presentan afectaciones en trastornos de personalidad y el inicio o aumento en el consumo de alcohol o sustancias psicoactivas (Galar et al., 2025; Melendez-Torres, 2023). De la misma forma pueden llegar a experimentar cambios neurológicos (Galar et al., 2025) que inciden en la toma de decisiones, la memoria y el manejo emocional. En una medida similar, Padrós Cuxart et al., (2021) menciona el estrés tóxico y la manera en que afecta el sistema nervioso central, endocrino e inmunológico, principalmente de las mujeres que se ven expuestas.

Con relación a la salud física, se ha podido determinar que la violencia de género impacta también la integridad corporal. Existen estudios que reportan que las víctimas pueden sufrir lesiones físicas, infringirse lesiones a sí mismas, contraer enfermedades de transmisión sexual, padecer problemas gastrointestinales y cardiovasculares (Ajduković et al., 2021; Beyene et al., 2020; Jankowiak et al., 2024). Llegan a experimentar también cambios a nivel psicológico y neurológico (Evans y Hosein, 2025; Şahin, F., & Küçük, 2024; Tamayo-Escobar y Blair-Gómez, 2024). Galar et al. (2025), relacionan investigaciones según las cuales, la violencia física, sexual o de tipo emocional afecta áreas del cerebro (corteza cingulada anterior, corteza prefrontal, amígdala e hipocampo), incidiendo en el manejo emocional, la toma de decisiones y la memoria, incluso hasta la adultez.

Con respecto al ámbito educativo, puede interferir en el desarrollo de los procesos académicos y de aprendizaje sobre todo en quienes tienen condición de víctimas. Estudios de investigación han podido determinar que quienes la padecen reflejan un bajo rendimiento académico, altos niveles de ausentismo, poco interés por temas escolares y tasas elevadas de abandono escolar (Huang et al., 2024; McCulloch et al., 2023; Wamoyi et al., 2023), por lo que es uno de los temas que más preocupa a quienes diseñan los programas para la intervención escolar.

MARCO TEÓRICO

Teoría del funcionamiento humano y la organización escolar

El desarrollo de esta teoría a través de distintas investigaciones ha mostrado que la organización escolar que promueve el funcionamiento humano permite un mejor bienestar en la salud (Markham et al., 2021; Moore et al., 2024). De acuerdo con lo propuesto por la teoría, se encuentra que la conexión con la escuela puede influir en la conducta problemática de los adolescentes a través de la organización escolar, el currículo y la práctica de los docentes (Markham et al., 2021; Ponsford et al., 2022). Por lo anterior resulta fundamental que se produzca un cambio en la cultura del entorno escolar donde participa el estudiante de tal modo que le permita el fortalecimiento del razonamiento práctico y la afiliación social para que su apoyo pedagógico pueda orientarse hacia la promoción de la salud y del bienestar (Jamal et al., 2013; Moore et al., 2017).

Los factores que se deben considerar para la promoción de la conexión entre estas categorías desde el rol de los estudiantes son: el nivel educativo de la escuela, la idoneidad en el apoyo, el nivel de la clasificación (rigidez de los límites), el encuadre de la escuela (acciones pedagógicas centradas en el estudiante), el nivel de aceptación y las oportunidades de aprendizaje cognitivo y afectivo (Bonell et al., 2019; Markham et al., 2021). Estos aspectos pueden llegar a facilitar el compromiso de los estudiantes tanto con su aprendizaje, como con su comunidad escolar y los valores que estas practican (Moore et al., 2017; Peterson et al., 2018). En el caso de los estudiantes de entornos desfavorecidos se encuentra que la cultura escolar no es relevante y se apartan de las normas, con lo que se disminuye el compromiso y la integración, aumenta la aparición de conductas de riesgo, al tiempo que crecen las dificultades para el desarrollo de la autonomía, el razonamiento práctico y el apoyo social (Bonell et al., 2019).

La violencia de género en el ámbito escolar

La violencia de género en el contexto escolar (VGE) debe entenderse como toda la serie de acciones o amenazas que posean connotaciones sexuales, físicas o psicológicas cuyo escenario de ocurrencia es la escuela, sea dentro de ella o en sus entornos y alrededores, que son llevados a cabo como expresión de las normas motivadas por estereotipos de género y que reflejan dinámicas de poder profundamente desiguales. Al analizar un poco más en profundidad esta dimensión de la violencia de género vinculada con la escuela se encuentra que las principales víctimas suele ser el estudiantado y que quienes provocan esta situación son los mismos compañeros, los docentes y otros integrantes de la comunidad educativa (Ajduković et al., 2021; Saletti-Cuesta et al., 2022; Sevilla et al., 2025). Otras investigaciones como la de Tanton et al., (2023), mencionan que el castigo corporal es una práctica que suele relacionarse con la VGE debido a que el castigo físico implica una condición relativa a la naturaleza social de las desventajas de género. Además de esto, existen estudios que mencionan que los estudiantes perciben la violencia de género como una situación “común” (Farmer et al., 2023, p. 321), dentro de las cuales suelen identificarse en la misma medida el acoso y distintos tipos de agresiones sexuales.

Perspectivas sobre la literatura femenina

El trabajo presentado por Couture Grondin (2011) se vale de una amplia trayectoria en las discusiones de la crítica feminista y en la ginocrítica, como el análisis cultural que sobre el trabajo de Cixous y Kristeva desarrolla Ballesteros (1994), para lograr una visión acerca de la literatura femenina. En efecto, ofrece la posibilidad de considerar que la literatura femenina puede ser escrita por cualquier persona que luche contra la lógica dominante, tanto desde la sociedad como desde los postulados implícitos del arte, buscando la superación de la diferencia entre lo masculino y lo femenino en lo que tiene que ver con el placer de la escritura. Considera además que este tipo de literatura no solo desenmascara las realidades femeninas, en contradicción con las masculinas, sino que se posiciona como alternativa frente a lo que se considera la dominación hegemónica del discurso.

En esa perspectiva la literatura femenina es aquella manifestación literaria escrita por personas que en sus obras promuevan visiones alternativas acerca de los estereotipos masculino/femenino donde prevalece una dominación hegemónica del discurso. Por lo tanto, desarrollar la lectura crítica favorece el análisis, la reflexión, el cuestionamiento y la valoración de todo tipo de contenidos en diferentes sentidos de los escritos, pues así los estudiantes pueden tomar postura crítica sobre las visiones de los autores. Por último, este enfoque propone que la escritura creativa permite la libre asociación de las experiencias, sentimientos, emociones y pensamientos que tienen los adolescentes con la intención de debilitar el discurso de la masculinidad hegemónica que es la base cultural para la promoción y normalización de este tipo de violencia.

METODOLOGÍA

Revisión de literatura

Esta investigación utilizó la declaración de ítems preferidos de reporte para revisiones sistemáticas y metaanálisis (PRISMA, por sus siglas en inglés). Este protocolo es aceptado por la comunidad científica y académica ya que facilita la elaboración de estudios, permite la replicabilidad, se asocia con informes más completos, reduce la arbitrariedad en los datos y brinda claridad debido a que puede ilustrarse visualmente (Junaidi et al., 2025; Page et al., 2016, 2021a, 2021b; Sánchez-Meca, 2022). Incluye una verificación de 27 ítems que facilitan la corroboración de la información reportada (Page et al., 2021a, 2022). Los pasos que se deben seguir en una revisión sistemática son: formulación de la pregunta u objetivos, definición del protocolo, búsqueda e identificación de estudios (especificando fuentes y estrategias de búsqueda), cribado y selección de la literatura mediante el diagrama de flujo PRISMA, extracción de datos y riesgo de sesgo, síntesis y resultados y evaluación (Khan et al., 2022; Oswal et al., 2025). Se deben reportar, además, las limitaciones y los hallazgos de cada artículo que hizo parte de la revisión.

Estrategias y parámetros

Para adelantar la revisión de alcance de la literatura se seleccionó la base de datos de Web of Science™ por su reconocimiento mundial (Gaviria-Marín et al., 2019; Guzmán-Valenzuela y Gómez, 2019; López-Belmonte et al., 2021). Esta plataforma tiene una amplia difusión en investigación, cobertura en múltiples disciplinas, se usa de manera frecuente en estudios bibliométricos y revisiones sistemáticas (Aydin-Günbatır et al., 2025; Budak y Ceyhan, 2024; De Oliveira et al., 2025). Asimismo, cuenta con categorías para revistas indexadas de prestigio como: Social Science Citation Index, el Arts and Humanities Citation Index y el Emerging Sources Citation Index (Elouaourti et al., 2025; Singh et al., 2024); esto garantiza que la literatura recuperada sea de la más alta calidad. Esta herramienta brinda un gran respaldo en el campo de la educación (Carmona-Serrano et al., 2020; López-Belmonte et al., 2021).

Para identificar artículos de investigación se tuvieron en cuenta las palabras clave en inglés *Gender-based violence, prevention, writing, school, reading, gender-based, secondary education, gender violence*. La siguiente es la última versión de la ecuación de búsqueda: *("school*" OR "secondary education") AND ("gender-based violence" OR "gender violence") AND ("read*" OR "writ*" OR "prevent*")*.

Se utilizó la función de Búsqueda avanzada de Web of Science™ para maximizar el alcance de la recuperación de literatura. Se definió la opción de Todos los campos. La ecuación se ejecutó en la base de datos de Web of Science™ entre el 10 de febrero de 2025 y el 23 de febrero de 2026. La ecuación de búsqueda incluyó: (1) el contexto de ocurrencia; (2) el fenómeno de interés y (3) la

estrategia pedagógica. Para identificar estudios relevantes se estableció una ventana de tiempo (2015-2026).

Posterior a esto, se utilizaron los siguientes filtros en la búsqueda: a) artículos de investigación; b) artículos de revisión; c) artículos de acceso rápido y d) capítulos de libros. Para evitar el sesgo lingüístico, no se aplicó ninguna restricción al idioma de origen de los artículos, teniendo en cuenta estudios recientes donde se considera que artículos de distintos idiomas dan relevancia a la revisión y garantizan el acceso a la producción científica (Duran Espinoza et al., 2024; García-Acosta et al., 2024; Lyashenko y Semerikov, 2024). La búsqueda identificó estudios escritos en inglés (90,45%), español (8,54%), portugués (0,5%), francés (0,25%) e italiano (0,25%). No se aplicaron filtros adicionales en la plataforma de Web of Science™ puesto que pudieron condicionar el alcance de la revisión. Al delimitar los estudios se aplicaron criterios de inclusión y exclusión (Ver Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1

Criterios de inclusión

1. Estudios publicados en Web of Science™.
2. Acerca de violencia de género en contextos escolares.
3. Orientadas a estudiantes y profesores.
4. Sobre la prevención de la violencia sexual, de pareja o en el noviazgo, y violencia contra la mujer en contextos escolares.
5. Acerca de Bullying, Ciberbullying, acoso escolar, acoso hacia LGBTI en contextos escolares.
6. Colombia: violencia de género.
7. Sobre la prevención de ETS, ITS, VIH, explotación sexual, consumo de pornografía o embarazo adolescente.
8. Dirigidas a estudiantes con ninguna condición de discapacidad.

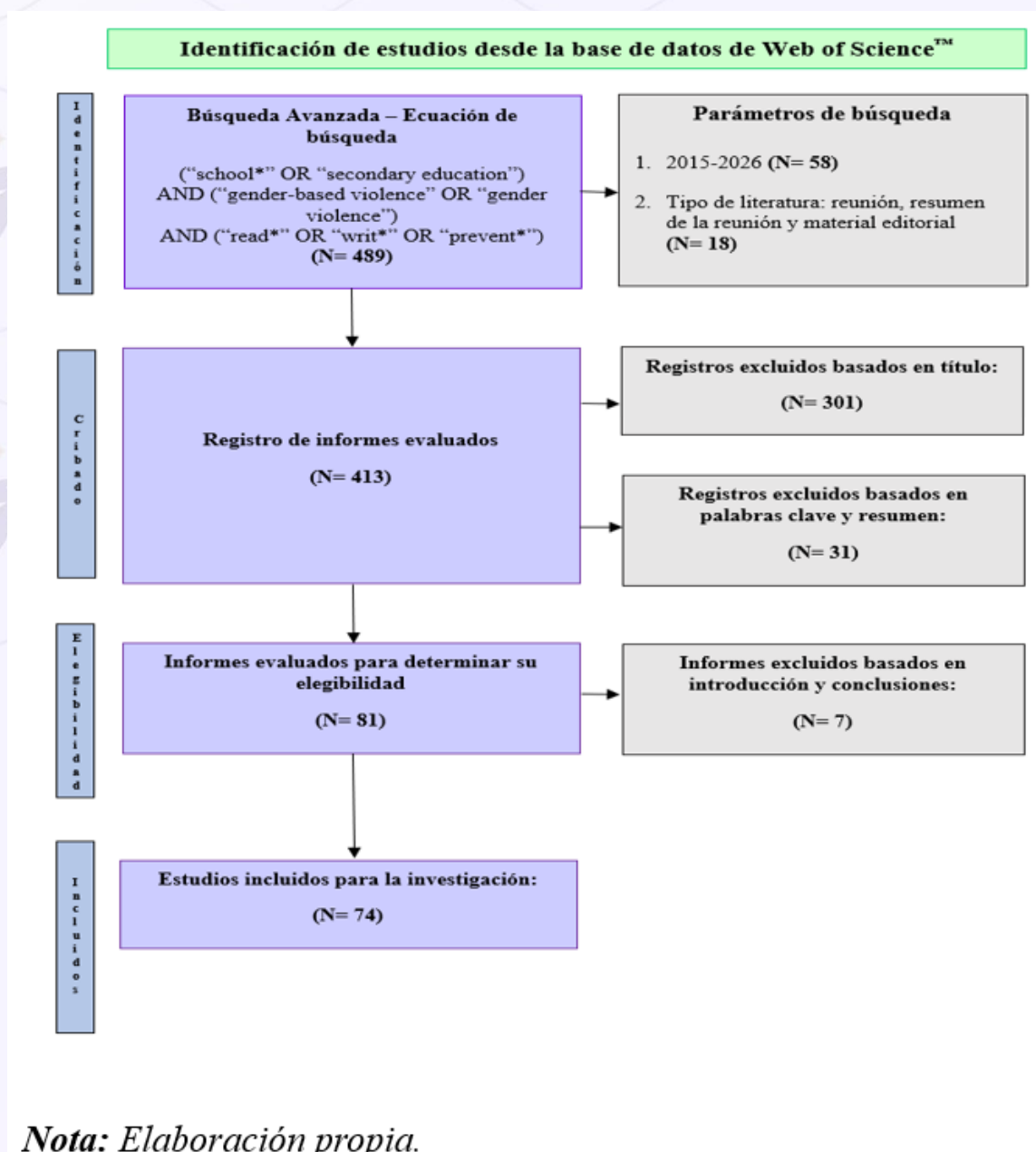
Tabla 2

Criterios de exclusión

1. Estudios que no han sido publicados en Web of Science™.
2. Acerca de violencia de género en contextos no escolares.
3. No orientadas a estudiantes o profesores.
4. Sobre la prevención de la violencia sexual, de pareja o en el noviazgo, y violencia contra la mujer que no incluyan contextos escolares.
5. Acerca de Bullying, Ciberbullying, acoso escolar, acoso hacia LGBTI en contextos no escolares.
6. Colombia: violencia distinta a la violencia de género.
7. Sobre la prevención de ETS, ITS, VIH, explotación sexual, consumo de pornografía o embarazo adolescente en contextos no escolares.
8. Dirigidas a estudiantes con condición de discapacidad.

Luego de aplicar con rigurosidad los criterios de inclusión y exclusión descritos en la Tabla 1, se incluyeron 74 artículos para la revisión de alcance. Se pudieron identificar 27 investigaciones con enfoque cualitativo, 26 investigaciones con enfoque cuantitativo, 11 investigaciones con un enfoque mixto. Se tuvieron en cuenta 10 revisiones de literatura de distintos tipos: revisión de literatura (5), revisión sistemática de literatura (3), revisión sistemática realista (1) y revisión de literatura con metaanálisis en red (1). Las revisiones de literatura centran la atención en estudios con enfoque cuantitativo y/o experimentales y en investigaciones relacionadas con investigaciones basadas en evidencia científica. La *Figura 1* presenta el diagrama del protocolo PRISMA aplicado a los parámetros y condiciones de esta investigación.

Figura 1. Modelo PRISMA



En términos generales, las intervenciones para prevenir la violencia escolar basada en género presentan las siguientes características. Existen investigaciones enfocadas en el estudiante cuyo objetivo principal es construir estrategias para fortalecer la “seguridad básica o el desarrollo positivo” (Bonell et al., 2023, p. 586). Algunas de estas intervenciones utilizan distintos métodos didácticos como aquellas que involucran el currículo o plan de estudios (Cahill y Dadvand, 2021; Pradena García et al., 2022) adelantadas por medio de animaciones (Huang et al., 2024), juegos en PC (Boduszek et al., 2019), talleres con estudiantes (Carmo et al., 2024; Vega Casanova et al., 2023) estrategias basada en el diálogo a partir del desarrollo de Grupos Focales (Sevilla et al., 2025; Vanner y Almansori, 2024) con duración variable en un rango de pocas semanas a algunos meses.

Por otra parte, se identifican intervenciones que combinan componentes múltiples que involucran tanto a estudiantes como al personal de las instituciones escolares cuyo aspecto fundamental es dedicar cierto número de sesiones de capacitación a los directivos y profesores (Cahill et al., 2019; Velasco et al., 2022) sobre todo cuando implica la aplicación de cuestionarios (Elboj-Saso et al., 2022) o de entrevistas (Iglesias et al., 2025; Jewkes et al., 2019), sea en las aulas mismas (Estévez et al., 2025) o por medios electrónicos o en línea (Blanco-Pardo et al., 2025). Con este tipo de intervenciones se busca que los docentes repliquen en sus aprendices el conocimiento adquirido y desarrollen habilidades para el tratamiento de temas complejos.

Existe un tercer tipo de intervención que se caracteriza principalmente por la búsqueda de cambios en múltiples componentes y niveles (Bonell et al., 2023) orientados hacia modificaciones profundas en la estructura misma de la organización escolar (Forcadell-Díez et al., 2024; Galar et al., 2025; Reyes Avila, 2024). Por último, vale la pena tener en cuenta que las intervenciones requerían en múltiples casos del consentimiento de los participantes, junto con el de sus padres (Crisp y Taket, 2023; Kebede et al., 2023; Saletti-Cuesta et al., 2022), para poder participar en la intervención garantizando que, en caso de desistir, se podrían retirar del estudio en cualquier momento. Estas intervenciones, además, requieren de una mayor capacidad institucional e implican una mayor inversión en recursos, tanto económicos, como a nivel de profesorado, directivos y cuidadores.

Se identificaron investigaciones en donde se recuperan las voces de los estudiantes por medio de relatos, narrativas o que involucren acciones pedagógicas desde las artes. Estos estudios se caracterizan, en primera medida, porque dan participación a los estudiantes a partir de sus propias experiencias para resignificar el impacto traumático padecido (Peruzzi et al., 2023; Racionero-Plaza et al., 2021). Esto puede tener lugar como víctimas de violencia de género o de otro tipo de violencia desde edades muy tempranas.

Otra característica en estas investigaciones es utilizar estrategias basadas en las artes, como la fotografía, el teatro, el collage, incluso la poesía (Koçak y Aygör, 2025; Evans y Hosein, 2025; Vanner y Almansori, 2024). Los temas de violencia de género tienen una alta complejidad y son difíciles de tratar. En ese orden de ideas los aprendizajes mediados por el arte (Evans y Hosein, 2025; Muñoz Briones, 2019) permiten un abordaje eficaz debido a su componente anónimo y sensible.

Un número menor de investigaciones confiere un papel relativamente significativo a intervenciones pedagógicas basadas en la lectura de materiales educativos o en la escritura como forma para recuperación de recuerdos biográficos. En efecto, se presentan estudios donde se socializa una lectura previa para indagar sobre la incidencia que este material tiene en las memorias de experiencias asociadas con la violencia de género por parte de los participantes (Reyes Avila, 2024; Racionero-Plaza et al., 2018, 2020, 2021). La escritura también se proyecta como un espacio significativo (Koçak y Aygör, 2025; Peruzzi et al., 2023; Pradena García et al., 2022) para explorar la incidencia de la violencia de género en las vidas de los adolescentes.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta distintos tipos de estudios en los que se abordan experiencias pedagógicas y educativas donde se busca prevenir la violencia de género desde las artes con temas relacionados con las experiencias de los estudiantes, sea como testigos, víctimas o perpetradores, en donde se involucra la lectura y la escritura, se identifica que persisten lagunas en la investigación como las siguientes.

En primer lugar, se identificó una brecha en la investigación relativa al conocimiento práctico al considerar la necesidad de que exista una mayor participación de los estudiantes en la creación de los contenidos para abordar las situaciones sobre violencia de género de manera dialógica y creativa

(Evans y Hosein, 2025; Iglesias et al., 2025; Padrós Cuxart et al., 2021) fortaleciendo iniciativas en donde los participantes se vinculen con el desarrollo de la investigación dentro del aula de clase (Elboj-Saso et al., 2022; Reyes Avila, 2024; Vanner y Almansori, 2024). Esta investigación se sitúa en este vacío para recuperar la voz de los estudiantes con relación a sus experiencias con la violencia de género.

En segundo lugar, se pudo constatar la existencia de una brecha sobre la evidencia, pues se menciona la preocupación de los efectos que las intervenciones puedan tener. Es importante realizar intervenciones que permitan determinar la incidencia de las estrategias en una línea sostenida en el tiempo (Evans y Hosein, 2025; Rios-Gonzalez et al., 2023). Además, el diseño de estrategias educativas basadas en la evidencia, (Koçak y Aygör, 2025; Frezzotti y Tarullo, 2024; Şahin y Küçük, 2024) han sido señaladas desde otras disciplinas. Las investigaciones se aproximan de manera general a aspectos propios de las artes. En la mayoría se habla de expresiones artísticas sin darle a los estudiantes la posibilidad de crear o elaborar algún contenido sobre estas representaciones.

En tercer lugar, existe una brecha de conocimiento dentro de la línea de investigación en relación con las intervenciones educativas dirigidas a los estudiantes sobre violencia de género y el hecho de que puedan estar basados en evidencia de tipo científico (Crooks et al., 2019; Galar et al., 2025; Racionero-Plaza et al., 2021; Rodríguez Miguel et al., 2023). Además, se han observado algunas tensiones cuando se considera la eficacia de las intervenciones con relación a distintos factores que se asocian con la violencia de género (Cahill et al., 2019; Carmo et al., 2024; Pagani et al., 2023), fortaleciendo la importancia y necesidad de avanzar en la búsqueda de estrategias de intervención de distintos tipos para afrontar esta problemática.

Por último, otro tipo de investigaciones mencionan lagunas en el conocimiento con relación al aumento de empatía por parte de los adolescentes (Racionero-Plaza et al., 2021; Villar Varela et al., 2021), la relación entre memoria y cognición (Racionero-Plaza et al., 2018) y el aprendizaje socioemocional (Rodríguez Miguel et al., 2023). Finalmente, una de las lagunas o vacíos más importantes que persisten hasta el momento en que se realizó la revisión de alcance de la literatura, es la presencia de estudios con un enfoque centrado en la lectura de literatura femenina o en la escritura de cuento, de manera aislada o combinada con otra estrategia, por lo que el presente estudio pretende atender esta brecha.

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

Los temas de investigación asociados a la violencia de género también ocupan un lugar preponderante en América Latina y en Colombia. Desde una perspectiva general, este tipo de investigaciones presentan las siguientes características. Dentro del alcance de la revisión, se pudo determinar que existe una predominancia de los enfoques cualitativos (Reyes Avila, 2024; Rodney et al., 2022; Torres Carroll, 2023; Saletti-Cuesta et al., 2022) en cuanto al tipo de investigación que se lleva a cabo. Esto se explica si tenemos en cuenta que un fenómeno social como la violencia de género requiere de un fuerte ejercicio de comprensión para entender sus causas y efectos, buscando formas de disminuir su alta prevalencia.

A su vez, desarrollan estrategias para la prevención de este tipo de violencia. Se incluyen distintos actores de la comunidad educativa haciendo énfasis en la participación colectiva. Desde esta perspectiva, cobra importancia el hecho de contar con el apoyo de los adultos de los centros educativos con un enfoque comunitario (Pasalagua Martínez y Durán González, 2023; Reyes Avila, 2024; Rodney et al., 2022). Dentro de las estrategias se da prioridad a elementos curriculares propios de la práctica educativa. Muchos de estos, pueden utilizar o complementar acciones pedagógicas de tal forma que se orienten tanto a la prevención de violencias sexuales, como de

violencias de género (Debowska et al., 2021; Frezzotti y Tarullo, 2024; Torres Carroll et al., 2023). Las investigaciones muestran la importancia de manejar de manera conjunta los temas relacionados con la violencia (sexual, familiar, de género o de noviazgo y de pareja) y no de forma aislada.

Por último, Evans y Hosein (2025) plantean su estudio sobre violencia de género desde la poesía hablada y del teatro. En este estudio se encuentra uno de los antecedentes relevantes para la presente investigación. Llama la atención que no exista una intervención dentro de los países latinoamericanos que indague acerca de la forma como la lectura de literatura femenina centrada en la violencia de género para la escritura de cuento puede resultar incidente en la prevención escolar de las violencias de género. Esta investigación pretende atender este vacío de conocimiento para la región.

Partiendo de este contexto, es relevante tener una mirada sobre los estudios realizados en Colombia. Se han adelantado investigaciones sobre la violencia de género que en términos generales presentan las siguientes características. Con relación al diseño de investigación se presentan el uso e implementación de distintos tipos de diseño, tanto cualitativo (Tamayo-Escobar y Blair-Gómez, 2024; Vega Casanova et al., 2023), cuantitativo (Redondo-Pacheco et al., 2022; Stark et al., 2025) y mixto (Quinones, 2020). El fenómeno de la violencia de género no se investiga de forma aislada, sino que se explora la interseccionalidad en su relación con otros tipos de violencia como el acoso homofóbico y sus consecuencias (Tamayo-Escobar y Blair-Gómez, 2024), la violencia sexual (Vega Casanova et al., 2023), el acoso sexual (Quinones, 2020), la violencia de pareja (Redondo-Pacheco et al., 2022) y la violencia hacia la mujer (Stark et al., 2025).

Finalmente, en el alcance de la revisión se pudo determinar que existe una variedad en los instrumentos para la recuperación de datos que incluyen capacitación con enfoques pedagógicos (Stark et al., 2025), diseño de cuestionarios (Quinones, 2020) o aplicación de cuestionarios (Redondo-Pacheco et al., 2022), entrevistas semiestructuradas (Quinones, 2020) o entrevistas en profundidad (Tamayo-Escobar y Blair-Gómez, 2024) e, incluso, talleres con mapas parlantes (Vega Casanova et al., 2023). En ese orden de ideas desarrollar una investigación en donde se proponga un enfoque de lectura femenina centrado en la violencia de género para la escritura de cuento sería realizar una investigación pionera en Colombia en este ámbito teniendo en cuenta el alcance de la revisión de literatura.

CONCLUSIONES

Este trabajo busca abrir diálogos acerca de las tensiones que se viven a diario los adolescentes por la violencia de género entendiendo que estos se han afectado por un sistema hetero-ordenado para favorecer intereses dominantes y reprimir las expresiones minoritarias, tanto en temas femeninos como en aquellos que no correspondan a la expresión binaria de la sexualidad humana. Bajo estos preceptos se encuentran inhibidos comportamientos asociados a una vivencia libre y no hegemónica de la sexualidad.

Los principales beneficiarios de este estudio serán los docentes interesados en atacar y contrarrestar el flagelo que las violencias de género pueden desencadenar entre los adolescentes. Los docentes e investigadores pueden ver en el enfoque de lectura de literatura femenina centrado en violencia de género para la escritura de cuento una posibilidad de asociar nuevos sentidos sobre las cuestiones de género. Con el fomento de una perspectiva crítica -mediada por la lectura-, abriendo una puerta creativa -fundamentada en la escritura de cuento-, se puedan dar pasos en la dirección adecuada que permitan contribuir en la inagotable tarea de reducir todo tipos de violencias en el espacio escolar (Alzaga et al., 2025; Galar et al., 2025; Iglesias et al., 2025). De igual manera, cada persona que pueda interesarse en el análisis de la prevención de la violencia de género con una mirada crítica

puede encontrar en esta investigación una herramienta muy importante para avanzar en la configuración del papel que cumple en el diseño de estrategias dirigidas a impedir que estas violencias se puedan propagar.

El estudio de la literatura femenina puede ser un recurso muy importante en la intención de lograr una convivencia sana y un desarrollo emocional favorable para los adolescentes. Los estudios basados en las artes fortalecen la comprensión de las desigualdades entre mujeres y hombres con relación a su género (Couture Grondin, 2011; Muñoz Briones, 2019; Peruzzi et al., 2023; Racionero-Plaza et al., 2020). La investigación puede ser útil para limitar la presencia de la violencia de género en las escuelas (Carmo et al., 2024; Jankowiak et al., 2024; Rodríguez Miguel et al., 2023). Puede generar un aumento en la consciencia de los adolescentes y brindar más herramientas para conocer cómo actuar al ser víctimas y/o victimarios de una posible situación de violencia.

El principal problema que ayuda a resolver la lectura de literatura femenina centrada en la violencia de género en la escritura de cuento es prevenir violencias en el espacio escolar. Se ha demostrado que esta es una de las principales formas en las que la violencia aparece en la vida de los jóvenes. Afecta aspectos de su desarrollo académico y emocional (Muñoz Briones, 2019; Aguirre Mumulmea, 2022; Morales Rodríguez et al., 2023). Por lo tanto, es relevante encontrar alternativas para lograr hacer del aula de clase un espacio libre de violencias (Ajduković et al., 2021; Forcadell-Díez et al., 2024; Gao et al., 2022; Pagani et al., 2023; Cahill y Dadvand, 2021). Finalmente, es importante considerar cómo la lectura de literatura femenina centrada en la violencia de género y la escritura de cuento, inciden a la hora de afrontar este reto. Por último, contribuye con el fomento de procesos de convivencia, ayuda a ampliar perspectivas frente a los asuntos de género y reafirma la orientación sexual en la construcción de identidad.

REFERENCIAS

- Aguirre Mumulmea, S. A. (2022). *Género, Literatura y adolescentes en tiempos de pandemia*. Revista de Estudios de Género - La Ventana, 56, 168-202. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7523/6700>
- Ajduković, D., Car, I., Päivinen, H., Sala-Bubaré, A., Vall, B., & Husso, M. (2021). *Desarrollo de capacidades para la prevención de la violencia de género en el contexto escolar. [Building Capacity for Prevention of Gender-Based Violence in the School Context]*. Frontiers in Psychology, 12, 720034. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720034>
- Alzaga, A., Canal-Barbany, J.-M., Carbonell, S., Ferreira, D., Grau del Valle, C., Lima, L., Joanpere, M., López de Aguilera, G., Oliver, E., Vaz, I., y Puigvert, L. (2025). *Fomentar la confianza y el pensamiento crítico de los docentes mediante pruebas científicas con impacto social en la prevención de la violencia de género. [Building Teachers' Confidence and Critical Thinking Through Scientific Evidence with Social Impact in Gender Violence Prevention]*. Education Sciences, 15(4), 407. <https://doi.org/10.3390/educsci15040407>
- Arias Méndez, M., y García Pérez, J. (2020). *Violencia contra la mujer. Una aproximación a su disminución desde la escuela secundaria*. Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito, 9(01), 210-224. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index>
- Aydin-Günbatar, S., Durukan, A., & Günbatar, M. S. (2025). *La IA generativa como nueva frontera en la educación científica: revisión sistemática de artículos de Web of Science. [Generative AI as the New Frontier in Science Education: A Systematic Review of Web of Science Articles]*. Science & Education. <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00677-6>

Ballesteros, I. (1994). *Escritura femenina y discurso autobiográfico en la nueva novela española*. Peter Lang.

Beyene, A. S., Chojenta, C., y Loxton, D. J. (2020). *Violencia de género perpetrada por estudiantes varones de secundaria en el este de Etiopía*. [Gender-Based Violence Perpetration by Male High School Students in Eastern Ethiopia]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5536. doi:10.3390/ijerph17155536

Bonell, C., Allen, E., Opondo, C., Warren, E., Bevilacqua, L., Mathiot, A., McGowan, J., Sturgess, J., Viner, R., y Allen, E. (2019). *Examen de los mecanismos de acción de la intervención mediante análisis de mediación en un ensayo aleatorio de una intervención sanitaria en toda la escuela*. [Examining intervention mechanisms of action using mediation analysis within a randomised trial of a whole-school health intervention]. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 455–464. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2018-211443>

Bonell, C., Taylor, B., Berry, V., Priolo Filho, S. R., Rizzo, A., Farmer, C., Hagell, A., Young, H., Orr, N., Shaw, N., Chollet, A., Kiff, F., Rigby, E. y Melendez-Torres, G. J. (2023). *Reorientar las revisiones sistemáticas para examinar rigurosamente qué funciona, para quién y cómo: ejemplo de una revisión sistemática realista de la prevención escolar de la violencia de pareja y de género*. [Re-orientating systematic reviews to rigorously examine what works, for whom and how: Example of a realist systematic review of school-based prevention of dating and gender violence]. *Research Synthesis Methods*, 14(4), 582-595. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1644>

Budak, U. S., y Ceyhan, G. D. (2024). *Tendencias de investigación sobre el enfoque del pensamiento sistémico en la educación científica*. [Research trends on systems thinking approach in science education]. *International Journal of Science Education*, 46(5), 485–502. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2245106>

Boduszek, D., Debowska, A., Jones, A. D., Ma, M., Smith, D., Willmott, D., Jemmotte, E. T., Da Breo, H., y Kirkman, G. (2019). *Videojuego prosocial como herramienta para la prevención de la violencia de pareja entre los jóvenes: ensayo controlado aleatorio*. [Prosocial video game as an intimate partner violence prevention tool among youth: A randomised controlled trial]. *Computers in Human Behavior*, 93, 260–266. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.028>

Cahill, H., y Dadvand, B. (2021). *Trabajo triádico en la enseñanza para la prevención de la violencia de género*. [Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence]. *Gender and Education*, 33(2), 252–266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>

Carmo, E., Brazão, N., y Carvalho, J. (2024). *La prevención primaria de la violencia sexual contra los adolescentes en entornos escolares y comunitarios: una revisión exploratoria*. [The Primary Prevention of Sexual Violence Against Adolescents in School and Community Settings: A Scoping Review]. *The Journal of Sex Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2367562>

Carmona-Serrano, N., López-Belmonte, J., López-Núñez, J.-A., y Moreno-Guerrero, A.-J. (2020). *Tendencias en la investigación sobre el autismo en el ámbito educativo en Web of Science: un estudio bibliométrico*. [Trends in autism research in the field of education in Web of Science: A bibliometric study]. *Brain Sciences*, 10(12), 1018. doi:10.3390/brainsci10121018

Carrera-Fernández, M. V., Blanco-Pardo, N., González-Fernández, A., Castro-Faria, A., y Fernández-Simo, J. D. (2025). *La problematización de la violencia contra las personas trans y de género*

diverso: la agresión por motivos de género y sus relaciones estructurales con la cis-heteronormatividad en los adolescentes españoles. [The problematization of violence against trans and gender-diverse people: Gender-bashing and its structural relations with cis-heteronormativity in Spanish adolescents]. Youth & Society, 00(0), 1–26. <https://doi.org/10.1177/0044118X251320400>

Christou, M., Gairal-Casadó, R., Carbonell, S., y Vidu, A. (2024). *Prevención de la violencia contra los jóvenes LGBTIQ+: una revisión sistemática de estrategias exitosas. [Prevention of violence against LGBTIQ+ youth: A systematic review of successful strategies]*. International Journal of Educational Research, 124, 102320. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102320>

Couture Grondin, É. (2011). *Hacia un lenguaje más igualitario: El aporte de la literatura femenina*. Section d'études hispaniques, Université de Montréal, 15, 55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3415401.pdf>

Crisp, B. R., y Taket, A. (2023). *Uso de un programa basado en el teatro para prevenir la violencia de género: Evidencia de Australia. [Using a theatre-based programme to prevent gender-based violence: Evidence from Australia]*. Health Promotion International, 38(3), 1–11. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac025>

Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A., y Exner-Cortens, D. (2019). *Prevención de la violencia de género entre adolescentes y adultos jóvenes: lecciones aprendidas tras 25 años de desarrollo y evaluación de programas. [Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Years of Program Development and Evaluation]*. Violence Against Women, 25(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1077801218815778>

De Oliveira, L. C., De Oliveira, U. R., y Aprigliano, V. (2025). *Integración de la sostenibilidad en la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior. [Integrating sustainability into quality assessment for higher education institutions]*. Journal of Cleaner Production, 486, 144466. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.144466>

Debowska, A., Boduszek, D., Jones, A. D., Willmott, D., y Sherretts, N. (2021). *Cogniciones que apoyan la violencia de género en adolescentes de ambos sexos: la función de la exposición a la violencia y la victimización. [Gender-Based Violence-Supportive Cognitions in Adolescent Girls and Boys: The Function of Violence Exposure and Victimization]*. Journal of interpersonal violence, 36(3-4), 1233–1255. <https://doi.org/10.1177/0886260517741628>

Duran Espinoza, V., Rammsy Serón, F., Vargas, J. P., Petric, D., Montero Jaras, I., Silva Peña, F., Olivares Valenzuela, N., Villagrán, I., Varas Cohen, J., y Fuentes-Cimma, J. (2024). *Herramientas de evaluación disponibles para valorar la calidad de la retroalimentación: una revisión exploratoria orientada a la educación en medios digitales. [Available assessment tools for evaluating feedback quality: a scoping review oriented to education in digital media]*. Global Surgical Education - Journal of the Association for Surgical Education, 3(42). <https://doi.org/10.1007/s44186-024-00239-4>

Elboj-Saso, C., Iñiguez-Berrozpe, T., y Valero-Errazu, D. (2022). *Las relaciones con la comunidad educativa y las creencias transformadoras contra la violencia de género como factores preventivos de la violencia sexual en la educación secundaria. [Relations With the Educational Community and Transformative Beliefs Against Gender-Based Violence as Preventive Factors of Sexual Violence in Secondary Education]*. Journal of Interpersonal Violence, 37(1-2), 578–601. <https://doi.org/10.1177/0886260520913642>

Elouaouri, Z., Elouardighi, I., y Ibourk, A. (2025). *Reducir la brecha de género en las publicaciones científicas africanas: conclusiones extraídas de las revistas indexadas en Web of Science. [Bridging the gender gap in African scientific publishing: Insights from Web of Science indexed journals]*. Learned Publishing, 2, Article 17414857. <https://doi.org/10.1002/leap.2007>

Estévez, E., Estévez-García, F., y Flores, E. (2025). *Rasgos de personalidad de la tetra oscura: un análisis por género en agresores y víctimas del acoso escolar. [Dark Tetrad Personality Traits: An Analysis by Gender in Aggressors and Victims of School Bullying]*. School Mental Health. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09772-z>

Evans, L., y Hosein, G. J. (2025). *Uso de la palabra hablada y el teatro en la educación sobre la violencia de género con adolescentes en Trinidad y Tobago. [Using spoken word and theatre in gender-based violence education with adolescents in Trinidad and Tobago]*. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. <https://doi.org/10.1080/13569783.2025.2513610>

Farmer, C., Shaw, N., Rizzo, A. J., Orr, N., Chollet, A., Hagell, A., Rigby, E., Young, H., Berry, V., Bonell, C., & Melendez-Torres, G. J. (2023). *Intervenciones escolares para prevenir la violencia en el noviazgo y las relaciones sentimentales y la violencia de género: revisión sistemática y metaanálisis en red. [School-based interventions to prevent dating and relationship violence and gender-based violence: Systematic review and network meta-analysis]*. American Journal of Public Health, 113(3), 320–330. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2022.307153>

Forcadell-Díez, L., Pérez-Martínez, V., Guitart, E., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., López, M. J., Juárez, O., y Pérez, G. (2024). *Evaluación de la intervención socioeducativa «¡Let's Focus! (Posem el Focus)»: promoción de relaciones saludables y equitativas en institutos de secundaria. [Evaluation of the Let's Focus! (Posem el Focus) socioeducational intervention: promoting healthy and equitable relationships in high schools]*. Journal of School Health, 94, 893–917. <https://doi.org/10.1111/josh.13498>

Frezzotti, Y. y Tarullo, R. (2024). *La difusión digital de contenidos íntimos como forma de violencia de género: Un estudio cualitativo con adolescentes de Argentina. Prisma Social*, 47, 219-239. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5532>

Galar, A., Cañaveras, P., Pulido, C., López de Aguilera, A., López de Aguilera, G., y Flecha, R. (2025). *Los efectos saludables de las escuelas MeToo: un análisis cualitativo de seis escuelas que implementan el Zero Violence Brave Club. [The healthy effects of MeToo Schools: A qualitative analysis of six schools implementing the Zero Violence Brave Club]*. Healthcare, 13, Article 739. <https://doi.org/10.3390/healthcare13070739>

Gao, Y., Zhang, Z., Chen, B., y Wang, X. (2022). *Acoso escolar y burlas homófobas: mediación a través de las actitudes hacia los roles de género. [Bullying Perpetration and Homophobic Teasing: Mediation through Gender Role Attitudes]*. Children, 9(8), 1127. <https://doi.org/10.3390/children9081127>

García-Acosta, J. M., Castro-Molina, F. J., Fernández-Martínez, A. D., Delgado-Reyes, A., y Castellano-Fuenmayor, M. A. (2024). *Mejores prácticas de enfermería: entornos sanitarios seguros e inclusivos para las personas transgénero: una revisión sistemática. [Best Nursing Practice: Safe and Inclusive Healthcare Environments for Transgender People: A Systematic Review]*. Nursing Reports, 14, 287–302. <https://doi.org/10.3390/nursrep14010022>

Gaviria-Marin, M., Merigó, J. M., & Baier-Fuentes, H. (2019). *Gestión del conocimiento: un examen global basado en el análisis bibliométrico. [Knowledge management: A global examination based on bibliometric analysis]*. *Technological Forecasting & Social Change*, 140, 194-220. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.006>

Guzmán-Valenzuela, C., & Gómez, C. (2019). *Promover una ecología del conocimiento: cambios en los patrones de los estudios superiores en América Latina. [Advancing a knowledge ecology: changing patterns of higher education studies in Latin America]*. *Higher Education*, 77, 115–133. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0264-z>

Huang, E., Zhang, A., y Yan, J. (2024). *Efectos de la impartición de un plan de estudios de educación sexual inclusiva basado en animaciones para adolescentes en China. [Effects of Delivering an Animation-Based Inclusive Sex Education Curriculum for Adolescents in China]*. *Journal of Homosexuality*, 71(2), 414–431. <https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2122360>

Iglesias, C., Rodrigues, R., Guerreiro, A., Pontedeira, C., y Magalhães, M. J. (2025). *Prevención de la violencia de género: perspectivas de los jóvenes portugueses sobre los programas de prevención primaria. [Preventing Gender-Based Violence: Portuguese Youth Perspectives on Primary Prevention Programs]*. *Social Sciences*, 14(4), 244. <https://doi.org/10.3390/socsci14040244>

Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., y Bonell, C. (2013). *El entorno escolar y la salud de los alumnos: revisión sistemática y metaetnografía de la investigación cualitativa. [The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research]*. *BMC Public Health*, 13, 798. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/798>

Jankowiak, B., Jaskulska, S., Pérez-Martínez, V., Pyzalski, J., Sanz-Barbero, B., Bowes, N., De Claire, K., Neves, S., Topa, J., Silva, E., Mocanu, V., y Vives-Cases, C. (2024). *Yo fui la víctima de la violencia, ahora soy el agresor: el acoso escolar y el ciberacoso y los factores asociados entre los adolescentes. [I Was the Violence Victim, I Am the Perpetrator: Bullying and Cyberbullying Perpetration and Associated Factors among Adolescents]*. *Social Sciences*, 13(9), 452. <https://doi.org/10.3390/socsci13090452>

Jewkes, R., Gevers, A., Chirwa, E., Mahlangu, P., Shamu, S., Shai, N., y Lombard, C. (2019). *Evaluación RCT de Skhokho: una intervención escolar holística para prevenir la violencia de género entre los alumnos de 8.º curso de Sudáfrica. [RCT evaluation of Skhokho: A holistic school intervention to prevent gender-based violence among South African Grade 8s]*. *PLoS ONE*, 14(10), e0223562. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223562>

Junaidi, A., Othman, M. S. B., Hashim, S. Z. M., Mohamad, M. M., Kesa, D. D., & Nurfikri, A. (2025). *Pueblos inteligentes: revisión sistemática de tendencias, modelos y métricas. [Smart villages: a systematic review of trends, models, and metrics]*. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2492833. <https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2492833>

Kebede, A., Setegne, M., Kniss, J., Garfinkel, D., Veldman, L., Adinew, Y., Aguilera, A., Golwalkar, R., Kassaw, J., y O'Connell, K. A. (2023). *Prevalencia y percepciones de la violencia de género, y factores asociados con la violencia de género entre los adolescentes de Addis Abeba, Etiopía: un estudio transversal. [Prevalence and perceptions of gender-based violence, and factors associated with gender-based violence among adolescents in Addis Ababa, Ethiopia: A cross-sectional study]*. *African Journal of Reproductive Health*, 27(9), 31–42. <https://doi.org/10.29063/ajrh2023/v27i9.4>

Khan, K. S., Bueno Cavanillas, A., y Zamora, J. (2022). *Revisiones sistemáticas en cinco pasos: I. Cómo formular una pregunta para la que se pueda obtener una respuesta válida*. Medicina de Familia. SEMERGEN, 48(5), 356–361. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2021.12.005>

Koçak, V., y Aygör, H. (2025). *Violencia de género: un estudio de investigación-acción participativa. [Gender-based violence: A participatory action research study]*. Collegian, 32, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2024.11.003>

Lyashenko, R. O., y Semerikov, S. (2024). *Análisis bibliométrico de los estudios sobre formación de chatbot: Conceptos clave y tendencias*. Tecnologías de la información y herramientas de aprendizaje, 101(3). <https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5622>

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.-J., y Parra-González, M.-E. (2021). *Robotics in education: A scientific mapping of the literature in Web of Science*. Electronics, 10(3), 291. <https://doi.org/10.3390/electronics10030291>

McCulloch, F., Abramsky, T., Lawi, H., Lees, S., Mshana, G., Kapiga, S., y Harvey, S. (2023). *Factores asociados con la asistencia a un programa de formación participativa sobre género: análisis secundario de los datos del estudio MAISHA. [Factors associated with attendance to a participatory gender training programme – A secondary analysis of data from the MAISHA study]*. Evaluation and Program Planning, 97, 102248. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102248>

Markham, W. A., y Aveyard, P. (2003). *Una nueva teoría sobre las escuelas promotoras de la salud basada en el funcionamiento humano, la organización escolar y la práctica pedagógica. [A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organisation and pedagogic practice]*. Social Science & Medicine, 56, 1209–1220. https://www.academia.edu/download/48978280/A_new_theory_of_health_promoting_schools20160919-16610-1cc6j1a.pdf

Markham, W. A., Dolan, A., y Moore, G. F. (2021). *Un marco sociológico para reducir el comportamiento aberrante de los estudiantes escolares mediante el aumento de la conexión con la escuela. [A sociological framework to reduce aberrant behaviour of school students through increasing school connectedness]*. SAGE Open, 1–16. <https://doi.org/10.1177/21582440211031889>

Melendez-Torres, G. J., Bonell, C., Shaw, N., Orr, N., Chollet, A., Rizzo, A., Rigby, E., Hagell, A., Young, H., Berry, V., Humphreys, D. K., y Farmer, C. (2023). *¿Son las intervenciones escolares para prevenir la violencia en el noviazgo y las relaciones sentimentales y la violencia de género igualmente eficaces para todos los estudiantes? Revisión sistemática y análisis de equidad de los análisis de moderación en ensayos aleatorios. [Are school-based interventions to prevent dating and relationship violence and gender-based violence equally effective for all students? Systematic review and equity analysis of moderation analyses in randomised trials]*. Preventive Medicine Reports, 34, 102277. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102277>

Moore, G. F., Littlecott, H. J., Evans, R., Murphy, S., Hewitt, G., y Fletcher, A. (2017). *Composición escolar, cultura escolar y desigualdades socioeconómicas en la salud de los jóvenes: análisis multinivel de la encuesta sobre comportamientos relacionados con la salud en niños en edad escolar (HBSC) en Gales. [School composition, school culture and socioeconomic inequalities in young people's health: Multi-level analysis of the Health Behaviour in School-aged Children*

(HBSC) survey in Wales]. British Educational Research Journal, 43(2), 310–329. DOI: 10.1002/berj.3265

Moore, G. F., Cox, R., Evans, R. E., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H. J., Long, S. J., y Murphy, S. (2018). *Las relaciones escolares, con los compañeros y familiares, y el consumo de sustancias por parte de los adolescentes, el bienestar subjetivo y los síntomas de salud mental en Gales: un estudio transversal. [School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: a cross sectional study]*. Child Indicators Research, 11, 1951–1965. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>

Moore, G., Donaldson, C., Ouerghi, S., Hawkins, J., Anthony, R., Angel, L., y Morgan, K. (2024). *Estatus socioeconómico, bienestar mental y transición a la escuela secundaria: un estudio prospectivo de adolescentes galeses. [Socioeconomic status, mental wellbeing and transition to secondary school: A prospective study of Welsh adolescents]*. Child Indicators Research, 17(5), 2771–2788. <https://doi.org/10.1002/berj.3616>

Morales Rodríguez, M., Díaz Barajas, D., y Solís Gámez, L. A. (2023). *Impacto de afectividad y habilidades resilientes en la salud mental de adolescentes: fin del confinamiento*. Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 36(8), 1-18. <http://doi.org/10.46652/rgn.v8i36.1042>

Muñoz Briones, D. V. (2019). *Proyecto: “Prevención en violencia de género dentro de la relación de pareja adolescente”. Experiencia grupal con adolescentes del taller de artes con enfoque terapéutico*. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, 14, 97-111. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.65090>

Orr, N., Chollet, A., Rizzo, A. J., Shaw, N., Farmer, C., Young, H., Rigby, E., Berry, V., Bonell, C., y Melendez-Torres, G. J. (2022). *Intervenciones escolares para prevenir la violencia en el noviazgo y las relaciones sentimentales y la violencia de género: revisión sistemática y síntesis de las teorías del cambio. [School-based interventions for preventing dating and relationship violence and gender-based violence: A systematic review and synthesis of theories of change]*. Review of Education, 10, e3382. <https://doi.org/10.1002/rev3.3382>

Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., y Fteiha, M. (2025). *Revisión sistemática de las estrategias de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior: retos actuales y orientaciones futuras. [A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions]*. Education Sciences, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>

Pacheco-Salazar, B., y López-Yáñez, J. (2019). *“Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar*. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 363–378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>

Padrós Cuxart, M., Molina Roldán, S., Gismero, E., y Tellado, I. (2021). *La evidencia del impacto negativo de la violencia de género en la salud como palanca para cambiar las actitudes y preferencias de los adolescentes hacia las masculinidades tradicionales dominantes. [Evidence of Gender Violence Negative Impact on Health as a Lever to Change Adolescents’ Attitudes and Preferences towards Dominant Traditional Masculinities]*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(18), 9610. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189610>

Pagani, S., Hunter, S. C., y Elliott, M. A. (2023). *Evaluación del programa Mentores en Prevención de la Violencia: un análisis del proceso sobre cómo la implementación puede afectar los resultados de la violencia de género. [Evaluating the Mentors in Violence Prevention Program: A Process Examination of How Implementation Can Affect Gender-Based Violence Outcomes]*. Journal of Interpersonal Violence, 38(3-4), NP4390–NP4415. <https://doi.org/10.1177/08862605221115117>

Page, M. J., Shamseer, L., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Sampson, M., Tricco, A. C., Catalá-López, F., Li, L., Reid, E. K., Sarkis-Onofre, R., y Moher, D. (2016). *Epidemiología y características de los informes de revisiones sistemáticas de investigaciones biomédicas: un estudio transversal. [Epidemiology and Reporting Characteristics of Systematic Reviews of Biomedical Research: A Cross-Sectional Study]*. PLoS Medicine, 13(5), e1002028. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002028>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y McKenzie, J. E. (2021a). *Explicación y elaboración de PRISMA 2020: orientación actualizada y ejemplos para la presentación de informes de revisiones sistemáticas. [PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews]*. BMJ, 372, n160. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n160>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2021b). *La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la presentación de informes de revisiones sistemáticas. [The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews]*. International Journal of Surgery, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2022). *La declaración PRISMA 2020: directrices actualizadas para informar sobre revisiones sistemáticas. [A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas]*. Rev Panam Salud Publica, 46:e112. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>

Pasalagua Martínez, S. I. y Durán González, R. E. (2023). *Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. Revisión de la literatura*. Revista Conrado, 19(90), 394-399. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000100394

Peruzzi, G., Bernardini, V., y Lombardi, R. (2023). *Cuestiones de género para los jóvenes italianos: exploración de la identidad de género y las culturas en las autobiografías sociales. [Gender issues for Italian young people: exploring gender identity and cultures in social autobiographies]*. Journal of Youth Studies, 26(4), 507–521. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.2022107>

Peterson, A. J., y Bonell, C. (2017). *Las experiencias escolares y las decisiones de las mujeres jóvenes sobre el embarazo y la maternidad: revisión sistemática y síntesis de la investigación cualitativa. [School experiences and young women's pregnancy and parenthood decisions: A systematic*

review and synthesis of qualitative research]. *Health & Place*, 53, 52–61.
<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.07.003>

Peterson, A. J., Donze, M., Allen, E., y Bonell, C. (2018). *Efectos de las intervenciones dirigidas al entorno escolar o a los recursos educativos sobre la salud sexual de los adolescentes: revisión sistemática y metaanálisis. [Effects of Interventions Addressing School Environments or Educational Assets on Adolescent Sexual Health: Systematic Review and Meta-analysis]*. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 44(3), 111–131.
<https://www.jstor.org/stable/10.1363/44e6818>

Ponsford, R., Falconer, J., Melendez-Torres, G. J., y Bonell, C. (2022). *Intervenciones escolares integrales que promueven el compromiso de los alumnos con la escuela para prevenir el consumo de sustancias y la violencia: síntesis de las teorías del cambio. [Whole-school interventions promoting student commitment to school to prevent substance use and violence: Synthesis of theories of change]*. *Health Education Journal*, 81(5), 614–637. DOI: 10.1177/00178969221100892

Pradena García, Y. P., Anguita Martínez, R., y Fernández Rodríguez, E. (2022). *Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado en Educación. [Awareness-raising methodologies for the promotion of gender equality through Applied Theatre in Education]*. *Revista Izquierdas*, 51, 1-23
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361346>

Quinones, L. M. (2020). *Acoso sexual en el transporte público de Bogotá. [Sexual harassment in public transport in Bogotá]*. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 139, 54–69.
<https://doi.org/10.1016/j.tra.2020.06.018>

Racionero-Plaza, S., Ugalde-Lujambio, L., Puigvert, L., y Aiello, E. (2018). *Reconstrucción de recuerdos autobiográficos de relaciones sexuales y afectivas violentas a través de la lectura científica sobre el amor: una intervención psicoeducativa para prevenir la violencia de género. [Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships Through Scientific Reading on Love: A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence]*. *Frontiers in Psychology*, 9, 1996. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996>

Racionero-Plaza, S., Ugalde, L., Merodio, G., y Gutiérrez-Fernández, N. (2020). «Arquitectos de su propio cerebro». *Impacto social de un estudio de intervención para la prevención de la violencia de género en la adolescencia. [“Architects of Their Own Brain.” Social Impact of an Intervention Study for the Prevention of Gender-Based Violence in Adolescence]*. *Frontiers in Psychology*, 10, 3070. doi:10.3389/fpsyg.2019.03070

Racionero-Plaza, S., Tellado, I., Aguilera, A., y Prados, M. (2021). *Violencia de género entre los jóvenes: un programa eficaz de socialización preventiva para abordar un problema de salud pública. [Gender violence among youth: an effective program of preventive socialization to address a public health problem]*. *AIMS Public Health*, 8(1), 66–80. DOI: 10.3934/publichealth.2021005

Redondo-Pacheco, J., García-Lizarazo, K. L., y Luzardo-Briceño, M. L. (2022). *Síntomas psicopatológicos y emocionales asociados a malos tratos en parejas de adolescentes de Floridablanca, Colombia. Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(2), 521-538.
<https://doi.org/10.21501/22161201.3728>

Reyes Avila, A. (2024). *Investigación acción participativa: contribuciones a la pedagogía de la igualdad y la prevención de las violencias de género*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 14(1), e140. <https://doi.org/10.24215/18537863e140>

Rios-Gonzalez, O., Peña-Axt, J. C., Legorburo-Torres, G., Avgousti, A., y Sancho, L. N. (2023). *Impacto de una formación basada en la evidencia para educadores sobre la intervención de testigos para la prevención de la violencia contra los jóvenes LGBTI+*. [Impact of an evidence-based training for educators on bystander intervention for the prevention of violence against LGBTI+ youth]. Humanities & Social Sciences Communications, 9(1), 349. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02117-8>

Rodney, R., Gastaldo, D., Trotz, D. A., y Crooks, C. V. (2022). *El sexo como fuente de fama para los chicos, pero de vergüenza para las chicas: roles de género conflictivos entre adolescentes y violencia de género en Guyana*. [Sex as Boys' Fame, But Girls' Shame: Adversarial Adolescent Gender Roles and Gender-based Violence in Guyana]. Journal of Interpersonal Violence, 37(21-22), NP19237–NP19264. <https://doi.org/10.1177/08862605211043585>

Rodríguez Miguel, S., Bartau Rojas, I., y Azpillaga Larrea, V. (2023). *Proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género en la escuela secundaria*. [Coeducation and Prevention of Gender Violence Projects in Secondary School. Profesorado]. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 27(2), 309–329. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>

Şahin, F., y Küçük, L. (2024). *El efecto del enfoque centrado en soluciones sobre las actitudes hacia la violencia contra las mujeres en estudiantes de secundaria*. [The effect of solution-focused approach on attitudes to violence against women in high school students]. Archives of Psychiatric Nursing, 52, 138–146. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.06.003>

Saletti-Cuesta, L., Aizenberg, L., Torres, E., y Sánchez, L. F. (2022). *Desarrollo de escalas para estudiar las barreras y las medidas necesarias para abordar la violencia de género en las escuelas*. [Development of scales to study barriers and needed measures to address gender-based violence in schools]. Interdisciplinaria, 39(1), 1-28. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.14>

Sánchez-Meca, J. (2022). *Revisiones sistemáticas y meta-análisis en educación: Un tutorial*. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 5, 5–40. <https://doi.org/10.6018/riite.545451>

Sevilla, S. C., Alcantud, P. M., González, O. R., de Gauna, I. T. R., y Barbany, J. M. C. (2025). *El Club Valiente Cero Violencia: una exitosa acción educativa para superar la violencia de género aislante con adolescentes jóvenes*. [The Zero Violence Brave Club: a successful educational action to overcome isolating gender-based violence with young adolescents]. Journal of New Approaches in Educational Research, 14(11). <https://doi.org/10.1007/s44322-025-00031-2>

Singh, P., Singh, V. K., & Kanaujia, A. (2024). *Exploración de los campos de metadatos de publicaciones en Web of Science, Scopus y Dimensions: posibilidades y facilidad para realizar análisis cuantitativos*. [Exploring the Publication Metadata Fields in Web of Science, Scopus and Dimensions: Possibilities and Ease of doing Scientometric Analysis]. J Scientometric Res, 13(3), 715-31. <https://doi.org/10.5530/jscires.20041144>

Stark, L., Seff, I., Monar, A., Castellar, D., Mahi, N. y Roa, A.H. (2025). *Medición de la autosuficiencia y el bienestar entre las mujeres desplazadas forzosamente inscritas en un programa de empoderamiento económico centrado en el género: protocolo para un ensayo piloto aleatorio*

controlado en Colombia. [Measuring self-reliance and wellbeing among forcibly displaced women enrolled in a gender-focused economic empowerment program: A protocol for a pilot randomized controlled trial in Colombia]. PLoS ONE 20(1): e0318224. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318224>

Tamayo-Escobar, G. A. y Blair-Gómez, C. (2024). Consecuencias del bullying homofóbico en el bienestar psicológico de tres sujetos LGBTI. *Clínica Contemporánea*, 1(1), Artículo e4. <https://doi.org/10.5093/cc2024a4>

Tanton, C., Bhatia, A., Pearlman, J., y Devries, K. (2023). Aumento de la divulgación de la violencia de género relacionada con la escuela: lecciones extraídas de una revisión sistemática de los métodos de recopilación de datos y las investigaciones existentes basadas en encuestas. [Increasing disclosure of school-related gender-based violence: lessons from a systematic review of data collection methods and existing survey research]. *BMC Public Health*, 23(1), 1012. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15526-w>

Torres Carroll, V., Ibarra Garcia, M. V., Damian Bernal, A. L., Rodriguez, E. C., y Jimenez, P. C. (2023). Metodologías para identificar y prevenir la violencia de género en la escuela secundaria: un enfoque desde la geografía feminista mexicana. [Methodologies for identifying and preventing gender-based violence in high school: An approach from Mexican feminist geography]. *Language and Intercultural Communication*, 23(6), 595–610. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2295607>

Vanner, C., y Almanssori, S. (2024). «Toda la verdad»: perspectivas de los estudiantes sobre cómo los profesores canadienses deberían enseñar sobre la violencia de género. [‘The whole truth’: Student perspectives on how Canadian teachers should teach about gender-based violence]. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2007987>

Vega Casanova, J., Blanco, J., Buitrago Rovira, N., Pulido Jaramillo, D. M., Pacheco, K. A., y Camacho-Hubner, A. V. (2023). *Tírala Plena: conclusiones de la investigación formativa para informar la iniciativa «Llegar a los más rezagados mediante una educación sexual integral para jóvenes que no asisten a la escuela» en Colombia*. [Tírala Plena: findings from the formative research to inform the initiative “Reaching those most left behind through comprehensive sexuality education for out-of-school young people” in Colombia]. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 31(2), 2267202. <https://doi.org/10.1080/26410397.2023.2267202>

Velasco, L., Thomas-Currás, H., Pastor-Ruiz, Y., y Arcos-Rodríguez, A. (2022). PRO-Mueve Relaciones Sanas: un programa de prevención de la violencia de género para adolescentes. Evaluación de su eficacia durante el primer año de intervención. [PRO-Mueve Relaciones Sanas – A Gender-Based Violence Prevention Program for Adolescents: Assessment of Its Efficacy in the First Year of Intervention]. *Frontiers in Psychology*, 12, 744591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744591>

Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., y Barreiro Fernández, F. (2021). Violencia de género en entornos virtuales: Una mirada a la realidad adolescente. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(62), 55–66. <https://doi.org/10.3916/C62-2021-05>

Wamoyi, J., Ranganathan, M., Mugunga, S., y Stöckl, H. (2023). «Te hace sentir orgulloso cuando la tocas»: el papel de la masculinidad en el acoso sexual a las adolescentes en edad escolar en Tanzania. [“It Gives You a Feeling of Pride when You Touch Her”: The Role of Masculinity in Sexual

Harassment of Adolescent Schoolgirls in Tanzania]. Journal of Interpersonal Violence, 38(1-2), 108–127. <https://doi.org/10.1177/08862605221080957>

Índice de violencia en estudiantes universitarios. escuela de enfermería, Martínez de la torre, Veracruz, México

Cruz Román José Antonio

Universidad de las Américas y el Caribe

Recibido: 11 de junio de 2026 | **Aceptado:** 31 de junio de 2026



Foto por: Zita Hernández Castillo. Imagen tomada de: Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083550>

Cómo citar:

Cruz Róman, J. A. (2026). *ÍNDICE DE VIOLENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ESCUELA DE ENFERMERÍA, MARTÍNEZ DE LA TORRE, VERACRUZ, MÉXICO*. SYNERGIA LATINA, 23, 48-67.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22083550>

ÍNDICE DE VIOLENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ESCUELA DE ENFERMERÍA, MARTÍNEZ DE LA TORRE, VERACRUZ, MÉXICO

José Antonio Cruz-Román ¹

RESUMEN

La violencia se define como el uso intencional de la fuerza o del poder para dominar o imponerse sobre alguien, adopta la forma de violencia física, psicológica, económica, patrimonial, sexual entre otras. Tradicionalmente las mujeres han sufrido la violencia, pero la escalada mundial y nacional de la violencia han modificado estos paradigmas. En México se estima que el 70.1% de las mujeres mayores de 15 años han sufrido algún tipo de violencia de género. Las Escuelas y Universidades no están exentas de estos tipos de violencia, tanto entre alumnos, como entre profesores y el alumnado. La presente investigación de tipo cuantitativa, descriptiva, no experimental y de corte transversal fue realizada en la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México., del Nivel Técnico Superior Universitario., muestra que las mujeres sufren en promedio 49.3% de violencia baja y los hombres un 52.5%, la violencia media en las mujeres es de 33.5% y los hombres 30.3%, la violencia alta en un 7.84% en las mujeres y 7.22% en los hombres. Lo anterior demuestra la importancia de la implementación de políticas educativas que permitan que las Escuelas y Universidades sean entornos libres de violencia y por tanto seguras.

Palabras clave: violencia; violentómetro; violencia escolar; violencia de género

VIOLENCE RATE AMONG UNIVERSITY STUDENTS. SCHOOL OF NURSING, MARTÍNEZ DE LA TORRE, VERACRUZ, MEXICO

ABSTRACT

Violence is defined as the intentional use of force or power to dominate or impose oneself over another. It can take the form of physical, psychological, economic, property, sexual, and other forms of violence. Women have traditionally suffered violence, but the global and national escalation of violence has changed these paradigms. In Mexico, it is estimated that 70.1% of women over the age of 15 have suffered some form of gender-based violence. Schools and universities are not exempt from these types of violence, both among students and between teachers and students. This quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional research was conducted at the School of Nursing in Martínez de la Torre, Veracruz, Mexico, at the Higher Technical University Level. It shows that women suffer on average 49.3% of low violence and men 52.5%, average violence in women is 33.5% and men 30.3%, high violence is 7.84% in women and 7.22% in men. The above demonstrates the importance of implementing educational policies that allow Schools and Universities to be violence-free and therefore Safe environments.

Keywords: violence; violentometer; school violence; gender violence

INTRODUCCIÓN

¹ José Antonio Cruz-Román. Maestro en Administración Hospitalaria por la Universidad de las Américas y el Caribe, Licenciado en Enfermería por la Universidad Veracruzana, Veracruz, México., Docente de Asignatura en la Escuela de Enfermería de Martínez de la Torre, Veracruz México. Correo electrónico: antonio_crro@hotmail.com

La violencia es una patología social que ha acompañado al ser humano a lo largo de su discurrir por la tierra. Actualmente debido a factores sociales, económicos, de movilización social, etc. se ha acentuado paulatinamente en México. La Escuela no está exenta de la cronicidad de violencia que se vive en el mundo, la violencia afecta a los docentes quienes son el objeto de agresiones físicas, verbales o de daño a su propiedad; muchos alumnos consideran a los entornos escolares como zonas de riesgo, en algunas zonas del mundo las armas de fuego portadas por alumnos son un problema *in crescendo*.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia contra la mujer como “todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada. En la Región de las Américas 1 de cada 3 mujeres y niñas han sufrido violencia por parte de su pareja lo que incluye violencia física y/o sexual y el 12% de mujeres y niñas en las Américas han reportado violencia sexual por parte de personas fuera de la pareja (Organización Panamericana de la Salud, s.f., Franco Olivetti, & Flecha 2024).

En México del total de la población de mujeres de 15 años y más en el 2021 (50.5 millones) el 70.1% de ellas han experimentado al menos un incidente de violencia, siendo el Estado de México quien mostró la mayor prevalencia (78.7%) y Chiapas el Estado que contó con menor prevalencia (48.7%). Las mujeres que sufren mayor índice de violencia son las que residen en áreas urbanas (73.0 %); de edades entre 25 y 34 años (75.0 %); quienes cuentan con un nivel de escolaridad superior (77.9 %) y las que se encuentran separadas, divorciadas o viudas (74.0 %) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s.f.).

En el Estado de Veracruz de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) en el año 2021 se estimó que, el 68.2% de las mujeres de 15 años o más, experimentaron algún tipo de violencia, el 41.6% de las mujeres veracruzanas informaron haber sido objeto de violencia. Es importante señalar que cuando se evidencia violencia a lo largo de la vida ésta variable se refiere a la violencia de que es objeto la persona por la pareja o expareja e incluye a otras personas agresoras, así como la discriminación por razón de embarazo o en los ambientes laborales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

MARCO TEÓRICO

El Ciclo de Violencia

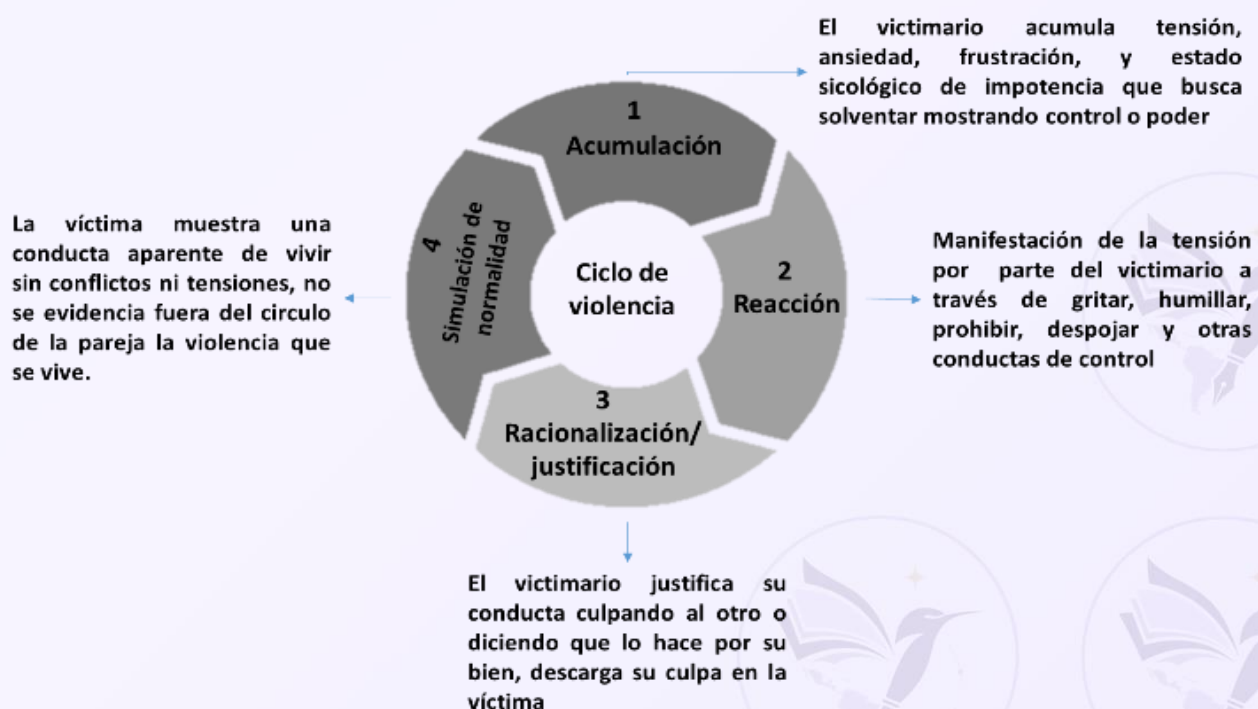
Para su análisis la violencia se clasifica en algunas categorías como las siguientes: física, emocional, sexual, económica, derechos reproductivos, negligencia o abandono (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2023). Algunas de las variables contenidas en la anterior clasificación son las siguientes:

- **Violencia Sicológica:** Se refieren a acciones u omisiones que tiene la intención de alterar o dañar la estabilidad sicológica de la persona y consiste en minar su autoestima, las burlas hirientes, la celotipia, el humillar o menospreciar.
- **Violencia patrimonial o económica:** Es el acto u omisión en la dotación de recursos monetarios o materiales para limitar el bienestar de la persona sujeto de violencia. Implica el control de dinero, de los bienes, documentos personales y demás recursos con el objetivo de manifestar control o al limitar su uso, el causar daño.

- **Violencia Física:** Se refiere a la interacción física con la víctima con el objetivo de causar daño no accidental, mediante el uso de la fuerza física o a través de un arma u objeto utilizado con este fin y que puede provocar lesiones visibles o no, externas o internas.
- **Violencia sexual:** Es el uso de la fuerza, la manipulación o coerción para que una persona participe en actos sexuales sin su consentimiento o bajo amenaza. Implica el uso del poder por parte del victimario. Incluye tocamientos, caricias agresivas, presión y/o violación sexual, el obligar a participar en actividades sexuales no consensuadas.

La violencia tiene un circuito en espiral ascendente, es decir, inicia de manera sutil. La persona víctima de violencia, racionaliza o justifica la conducta “suavizándola” y tolerándola de manera paulatina; una vez aceptada la conducta violenta, el victimario aumenta su agresividad e inicia el nuevo ciclo de tolerancia pasando ahora a una simulación de normalidad, a fin de que las personas externas a la pareja (en este caso) no perciban que se vive violencia. La víctima incluso justifica y se responsabiliza de la conducta violenta del victimario sublimando ideas como “es de carácter difícil”, “no lo educaron bien”, “yo lo (o la) hago enojar”, “está estresado”, “la culpa es mía”, etc. Cabe enfatizar que la violencia no se presenta en una sola de sus formas sino en una interacción simultánea, por ejemplo, la violencia física puede ir acompañada de violencia o dependencia económica lo que obliga a la víctima a tolerarla por necesidad, por indefensión. Es común que la mujer que ha sufrido violencia física sea la misma que realiza los trámites legales para liberar al esposo o incluso defenderlo activamente ante las personas que tratan de ayudarla.

Figura 1
Ciclo de la Violencia



Nota: Basado en información de Pacheco Amigo et al., (2017).

Como se muestra en la *Figura 1*, la violencia inicia con la salud mental del victimario quien acumula tensión y busca una manera de expresarla, obviamente a través de mecanismos inadecuados, el

círculo se cierra cuando la víctima normaliza la situación de violencia que vive e incluso simula vivir sin violencia lo que dificulta que reciba la ayuda que precisa. La simulación llega al grado de que las conductas violentas dentro de la familia son parte de la cotidianidad y van interiorizando en los hijos y demás miembros de la familia; posteriormente dichas conductas violentas se reproducen de manera virulenta, es decir, con la capacidad de causar daño a su nuevo huésped y con la tendencia a replicarse y adaptarse a nuevos entornos.

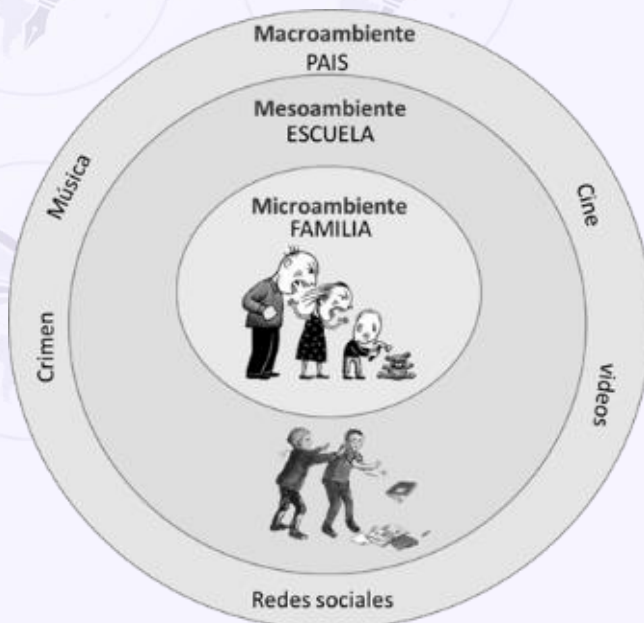
Lo anteriormente señalado es coherente con la Teoría del Conflicto que establece el inicio del conflicto en el interior de la persona (intrapersonal) y posteriormente éste se exterioriza al interactuar con otra persona pasando a generarse entre dos personas (interpersonal); el conflicto puede crecer de manera exponencial hasta convertirse en intergrupar siendo más difícil de controlar. En el caso de la violencia en la pareja se establece el mismo patrón, uno de los integrantes sufre un conflicto interno, que puede ser de valores, creencias, expectativas, etc. Que externa mediante generar conflicto, violencia, con su pareja el cual como se ha establecido crece en espiral ascendente (Huber, 2019). Cómo señala Ruiz Restrepo (2005) “es importante precisar inicialmente que el conflicto requiere la presencia de una incompatibilidad de conductas o comportamientos entre individuos o grupos” (p.3), el problema es intrínseco a las relaciones humanas, no es malo en sí, lo que debe aprenderse es a gestionar el conflicto y a buscar soluciones que beneficien a las partes. Es interesante que Romero Gálvez (2015) mencione el conflicto entre Adán y Eva al decidir si comían o no del árbol del conocimiento de lo bueno y lo malo como el primer conflicto de la historia, lo cual es un conflicto de pareja y de intereses espirituales.

Se ha mencionado la capacidad de réplica que tiene la violencia en el ser humano y por tanto es importante traer al análisis la manera más elemental de aprendizaje que tiene el ser humano: la imitación. El aprendizaje por imitación, también conocido como aprendizaje observacional, consiste en adquirir nuevas conductas al observar y posteriormente reproducir el comportamiento de otras personas, sobre todo si las consideramos modelos o ejemplos importantes en nuestras vidas. Con base en lo mencionado, podemos establecer que las conductas violentas asimiladas, normalizadas y observadas de manera continua ahora se repliquen en nuevas relaciones sociales o de pareja como lo es en el noviazgo (Duarte Contreras y otros, 2021).

La violencia se nutre de elementos sociales que se encuentran en los diversos contextos en que interactúa un individuo; como se ha dicho puede iniciar en la familia (microambiente), lo que genera un conflicto interno de valores al ser objeto de violencia o al observarla entre sus seres queridos (en muchas ocasiones en sus padres) la persona puede incluso sentirse culpable de la violencia en el hogar cuando, por ejemplo, la madre dice que soporta la violencia, golpes muchas veces, “por sus hijos”. Una hija, por ejemplo, puede desarrollar la idea de soportar la violencia y un hijo puede creer que ser violento significa ser hombre.

Otro ambiente a considerar, debido a la naturaleza de este estudio, es la escuela (mesoambiente), mismo que se abordará más adelante. Finalmente, el ambiente social y cultural (macroambiente) en que se desarrolla el individuo refuerza las manifestaciones de violencia mostrándolas como algo “normal”, “cotidiano”, incluso deseable. En la *Figura 2* se muestra la interacción de estos ambientes que favorecen la replicación viral de la violencia.

Figura 2
Elementos sociales generadores de violencia



Nota: imágenes tomadas de <https://montessoriqro.com/2024/04/11/de-la-violencia-en-familia-si-se-habla/> y profmariagriffith.wordpress.com

Como se muestra en la *Figura 2*, la violencia es multifactorial, y en el presente estudio no se pretende hacer un análisis exhaustivo de la misma. Es importante decir que México ha tenido una escalada de violencia en los últimos años y que ésta va permeando a diversos contextos sociales. Es habitual en el ciudadano de a pie saber de asesinatos con lujo de violencia y de leer titulares o escuchar a los líderes políticos hablar de “generadores de violencia”, “apología de la violencia”, “combate contra el crimen”.

Violencia Escolar y Noviazgo

No es extraño encontrar titulares de periódicos y diversos medios de comunicación dónde dan cuenta de la violencia escolar. Un ejemplo de ello es el caso de dos mujeres jóvenes, 14 años, que el día 21 de febrero de 2023, al salir de la Secundaria Oficial Anexa a la Normal de Teotihuacán en el Estado de México, participan en una riña que termina en la muerte por traumatismo craneoencefálico de una de ellas, cabe señalar que el mencionado altercado fue video-grabado por sus propios compañeros de escuela (Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana 2023).

Los docentes no son inmunes a la violencia creciente en los entornos escolares, las notas informativas evidencian lesiones a profesores como la ocurrida en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Naucalpan, estado de México, dónde un estudiante de 16 años apuñaló a un profesor de francés el 26 de marzo de 2025. El evento mencionado fue un evento posterior a la detonación de un arma de fuego y petardos en la misma institución por parte de dos estudiantes con edades de 18 y 20 años en el mes de febrero del mismo año (Infobae, 2025).

En el contexto internacional, la Organización Mundial de la Salud señala que casi la cuarta parte de los adolescentes que han mantenido una relación de pareja (24%) han sufrido violencia física o sexual por parte de su pareja antes de cumplir los 20 años de edad. Casi 1 de cada 6 (16%) sufrió este tipo de violencia en el año 2024. El informe de Naciones Unidas muestra que «La violencia de pareja comienza a una edad alarmantemente temprana para millones de mujeres jóvenes en todo el mundo», citando a la Dra. Pascale Allotey, Directora del Departamento de la OMS de Salud Sexual y

Reproductiva e Investigaciones Conexas (Organización Mundial de la Salud, 2024). Las regiones con mayor afectación por este tipo de violencia son Oceanía (47%), África Subsariana (40%); en el otro extremo se encuentran Europa Central con el 10% y Asia Central con 11% del total de adolescentes en este rubro (Organización Mundial de la Salud, 2024).

En un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (Flores-Garrido & Barreto-Ávila, 2018) se establece que la violencia dentro del noviazgo incide en el clima escolar que rodea a los estudiantes y por tanto afecta los procesos de aprendizaje de los alumnos. El estudio constó de una muestra aleatoria de 534 estudiantes (219 hombres y 315 mujeres) de la Licenciatura en Trabajo Social. Los resultados mostraron que el 73% de las alumnas habían sufrido alguna forma de violencia psicológica, siendo el “dejar de hablar o ignorar” la más frecuente. De este grupo, el 32% vivió violencia física al haber sido empujadas por su pareja, lo que muestra que tolerar la violencia psicológica facilita el tolerar la violencia física. El 5% de las encuestadas mencionó haber vivido un intento de estrangulamiento por parte de su novio y el 27.7% mencionó haber sufrido algún tipo de violencia de índole sexual.

En similitud al estudio antes mencionado Gomez-Fuentes & Romero Camacho (2025) presentan un estudio longitudinal dónde se mide el índice de violencia que vivieron los estudiantes en el periodo de los años 2022 al 2024. Los resultados muestran concordancia con el estudio de Flores-Garrido & Barreto-Ávila (2018) ya que el tipo de violencia que se presenta con mayor frecuencia es la psicológica dentro de la que se encuentra la variable “bromas hirientes”, “mentir y engañar”. Una vez más se sustenta la tesis de que la violencia física tiene un precedente más sutil y menos evidente como lo es la violencia psicológica. En el estudio de Gomez-Fuentes & Romero Camacho (2025) la violencia física más frecuente que se evidenció es la de “golpear jugando”.

Flores Rivera & Palencia Gutiérrez, (2023) en su estudio con una población de 20 jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años se evidenció que una de las conductas que se generan como resultado de la violencia en la relación de pareja a esa edad es el temor a las represalias y la presión familiar (80%), seguido de la vergüenza (70%), baja autoestima (65%) y la dependencia emocional (60%); en el citado estudio se muestra que éstas conductas deben ser observadas ya que contribuyen al diagnóstico de violencia. Un dato relevante de este estudio es que el 55% de los participantes que habían vivido algún tipo de violencia confía en que su agresor cambiará.

El estudio de Flores Rivera & Palencia Gutiérrez, (2023) concuerda con los estudios de Flores-Garrido & Barreto-Ávila (2018) y Gomez-Fuentes & Romero Camacho (2025) en establecer que la mayor frecuencia de violencia que sufren los estudiantes, en una relación de pareja, es la violencia psicológica con un 75% del total de participantes; de los cuales se demostró que el 40% de las mujeres que participaron la han vivido, así como el 35% de los hombres. En cuanto a la violencia física y sexual, las mujeres fueron las principales víctimas con el 40% y 10% respectivamente. Se establece entonces que el sexo femenino es más proclive a la violencia.

La violencia escolar limita significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes toda vez que modifica la conducta y personalidad de éstos. De acuerdo con Lietos (2021) la modificación de la conducta según el rol de víctima o victimario es la siguiente:

Tabla 1

Perfil de víctimas y agresores en la violencia escolar

Víctima - Agresor

Víctima	Agresor
• Aislamiento social • Baja asertividad • Baja popularidad o impopularidad • Dificultad para comunicarse • Dificultad para concentrarse • Miedo • Ansiedad	• Menos aislado • Impulsivo • Domina a los demás • Abusa de la fuerza física • Baja tolerancia a la frustración • Dificultad para cumplir las normas • Tiende a usar la violencia • Alta o media autoestima

Nota: Basada en Lietos (2021)

Derivado de los estudios y de la investigación documental se establece que la violencia psicológica es más frecuente y es el precursor de la violencia física. La violencia escolar, sea o no en una relación de pareja, disminuye el rendimiento escolar y afecta los entornos de aprendizaje.

En dos de los estudios consultados (Flores-Garrido & Barreto-Ávila, 2018; Gomez-Fuentes & Romero Camacho, 2025) se menciona al Violentómetro como instrumento para evidenciar y medir el índice de violencia que, si bien está orientado a la relación de pareja, también sirve de indicador para la violencia sufrida por alguna otra persona. Debido a lo práctico del violentómetro como herramienta para diagnosticar y estadificar la violencia, en el presente estudio se recurrió a ésta herramienta como base para la detección de la violencia escolar que sufren los estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre.

El Violentómetro como instrumento de detección de violencia

El violentómetro es una herramienta para la evaluación del nivel de violencia que puede estar viviendo una persona. Nace como resultado de una investigación en el año 2009 creada por la Dra. Martha Alicia Tronco Rosas, como directora de la unidad politécnica de gestión con perspectiva de género del IPN (Instituto Politécnico Nacional) de la CDMX de acuerdo con Martínez (2021). Dicha investigación contó con una muestra de 14 mil estudiantes de nivel escolar medio y superior que permitió estadificar las características de las diferentes formas de violencia que se puede dar en una relación de pareja.

El violentómetro codifica el nivel de violencia en tres áreas identificadas con colores que permiten una ayuda visual para la evaluación del nivel de violencia.

En el nivel “verde” la víctima debe poner límites claros para evitar que la violencia aumente; en este apartado se encuentran las bromas hirientes, el chantaje, el mentir o engañar a la pareja, ignorar o la “ley del Hielo”.

En el color “naranja” se encuentran prácticas como celar sin motivo, stalkear las redes sociales, culpabilizar, ridiculizar, ofender, humillar en público, controlar o prohibir (dinero, amistades, lugares, etc.), destruir objetos personales, manosear, caricias agresivas, golpear “jugando”, pellizcar, arañar, empujar o jalonear. Estas prácticas son consideradas delitos morales y sociales.

En el color “Rojo” se engloban actos de violencia física como encerrar o aislar, extorsión de contenido sexual, amenazar, difundir contenido íntimo sin consentimiento, amenazar de muerte, forzar a tener relaciones sexuales, abuso sexual, violación sexual, mutilación y asesinato. Las prácticas contenidas en este apartado son consideradas delitos penales.

Costo social de la violencia

En un estudio efectuado por Pereda (2023) referente a las consecuencias de la violencia en niños y adolescentes, incluido el abuso sexual, se determinó que las secuelas de la violencia se observan en condiciones adversas para la salud física, mental y social. Dentro de las consecuencias sociales se encuentra un mayor riesgo de victimización, comportamiento antisocial y delictivo, criminalidad adulta y comportamiento violento, consecuencias económicas, así como bajo desempeño académico lo que se traduce en daño al capital humano.

En Colombia, por ejemplo, en el área empresarial se evidencia un coste económico de 28.692,68 USD en el último año, relacionado con violencia de pareja hacia mujeres trabajadoras, sólo en las dos empresas participantes en el estudio. El citado estudio señala que debido a la violencia de pareja en el ámbito laboral el coste anual por días perdidos, horas extras y bajo rendimiento se traduce en una pérdida que oscila entre 6,744 y 734,8 millones de dólares al año en América Latina (Contreras et. al., 2022).

La violencia, por tanto, también se traduce en ausentismo, impuntualidad y daña el aprendizaje activo de los estudiantes. El bajo rendimiento de algunos de los estudiantes puede estar relacionado con la violencia que vive el estudiante y que se puede originar en su familia o en sus relaciones de pareja.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo descriptivo, cuantitativo y no experimental. De corte transversal.

La investigación se realizó en la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre Veracruz, México, Ubicada en Boulevard Manuel Ávila Camacho número 600, Colonia Vega Redonda en Villa Independencia, Martínez de la Torre Veracruz, México. Se tomó una muestra de 56 estudiantes del Nivel Técnico Superior Universitario que representó al 91.8% del total de estudiantes (N-61). Del total de la muestra, 36 participantes son mujeres y 20 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años.

Se elaboró una encuesta con un total de 31 ítems, utilizando una escala de Likert y tomando como base de las preguntas los elementos del violentómetro como instrumento para la evaluación de la violencia, siendo que éste ha sido validado como instrumento para dicho diagnóstico (Pacheco Amigo et al., 2017 Rodríguez García, 2017).

Los criterios de inclusión que se utilizaron fueron los siguientes:

- Alumnos regulares que se encuentran cursando la carrera de Técnico Superior Universitario en Enfermería al momento de realizar el estudio.
- Sexo indistinto.

Criterios de exclusión:

- Alumnos egresados de la carrera de Técnico Superior Universitario en Enfermería.

La encuesta se editó en formato electrónico (formulario de Microsoft) a fin de facilitar el llenado por parte de los alumnos. Con el objetivo de favorecer la confidencialidad y obtener mayor veracidad en las respuestas no se solicitó ningún dato personal de los participantes (nombre, grupo, correo electrónico, etc.).

Los resultados se analizaron mediante programas informáticos como Microsoft Excel y SPSS Statistics., y se presentan siguiendo los niveles de evidencia de violencia de acuerdo al violentómetro (verde [violencia baja], amarillo [violencia media] y rojo [violencia alta]).

El nivel de violencia se estadificó de la siguiente manera:

- **Baja:** Las conductas de valoración en esta categoría fueron: bromas hirientes, chantajear, mentir, ignorar, celar, culpabilizar, descalificar, ridiculizar, humillar en público e intimidar.
- **Media:** Las conductas de valoración en esta categoría fueron: amenazar, controlar, prohibir, destruir artículos personales, manosear, caricias agresivas, golpear, pellizcar, empujar, jalonear.
- **Alta:** Las conductas de valoración en esta categoría fueron: cachetear, patear, encerrar, amenazar con objetos o armas, amenazar de muerte, forzar una relación sexual, abuso sexual, violar, mutilar, asesinar.

En el análisis de datos se contrastó el porcentaje de participantes que mencionaron no haber sufrido nunca el tipo de violencia mencionado en el ítem correspondiente y posteriormente se agruparon los porcentajes de quienes habían sufrido la violencia en por lo menos una vez (raramente) en el mismo ítem y se mostró un porcentaje acumulado para evidenciar quiénes han vivido violencia en algún momento, aunque no sea algo frecuente.

En el presente estudio se ha considerado a los alumnos de ambos sexos, en el entendido de que la mayor incidencia de violencia se concentra en el sexo femenino, sin embargo, es importante evidenciar la violencia que los hombres también viven.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

A fin de evidenciar las diferencias en el nivel de violencia, los resultados se clasificaron en tres secciones descritas previamente en la Metodología del estudio. Los resultados generales de la encuesta se evidencian en la *Tabla 2*.

Tabla 2

Índice de Violencia Baja en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México (2025)

ID	Criterio a Evaluar	Nunca	%	Raramente	%	A veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%	% acumulado haber sufrido violencia
1	En tu relación ¿tu pareja hace bromas hirientes sobre tu persona?	28	50	12	21.4	16	28.6	0	0	0	0	50.0
2	En tu relación ¿tu pareja te chantajea para obtener algún beneficio?	28	50	13	23.2	14	25.0	1	1.8	0	0	50.0
3	En tu relación ¿tu pareja te engaña o miente para conseguir sus objetivos?	34	60.7	8	14.3	12	21.4	2	3.6	0	0	39.3
4	En tu relación ¿tu pareja te ignora o te aplica la Ley del Hielo como una forma de castigarte?	21	37.5	14	25.0	15	26.8	4	7.1	2	3.6	62.5

Como se observa en la *Tabla 2*, el principal tipo de violencia psicológica que experimentan los estudiantes es la llamada “Ley del Hielo” con un 62.5% del total de participantes, en segundo lugar, se encuentra el sufrir bromas hirientes o chantaje por parte de sus parejas (50% respectivamente).

El Nivel de violencia Media se muestra en la *Tabla 3*.

Tabla 3

Índice de Violencia Media en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México (2025)

ID	Criterio a Evaluar	Nunca	%	Raramente	%	A veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%	% acumulado haber sufrido violencia
5	En tu relación ¿tu pareja te cela sin ningún motivo?	26	46.4	16	28.6	7	12.5	5	8.9	2	3.6	53.6
6	En tu relación ¿tu pareja te stalka o acecha en redes sociales?	31	55.4	15	26.8	7	12.5	1	1.8	2	3.6	44.6
7	En tu relación ¿tu pareja te culpa de sus propias acciones?	28	50.0	14	25.0	8	14.3	2	3.6	4	7.1	50.0
8	En tu relación ¿tu pareja te descalifica, o te hace sentir menos, frente a otras personas?	42	75.0	2	3.6	10	17.9	1	1.8	1	1.8	25.0
9	En tu relación ¿tu pareja te ridiculiza u ofende de alguna manera?	35	62.5	12	21.4	8	14.3	1	1.8	0	0	37.5
10	En tu relación ¿tu pareja te humilla en público para sentirse mejor?	46	82.1	4	7.1	5	8.9	1	1.8	0	0	17.9
11	En tu relación ¿tu pareja te intimida o amenaza para obtener algún beneficio?	45	80.4	3	5.4	7	12.5	1	1.8	0	0	19.6
12	En tu relación ¿tu pareja te controla o prohíbe tener amistades, familiares, dinero, ir a algunos lugares, tu forma de vestir, actividades que te gustan, usar el celular, correos electrónicos, tus redes sociales?	33	58.9	9	16.1	11	19.6	3	5.4	0	0	41.1
13	En tu relación ¿tu pareja te ha destruido alguna de tus posesiones personales?	46	82.1	7	12.5	2	3.6	1	1.8	0	0	17.9
14	En tu relación ¿tu pareja te ha manoseado sin tu consentimiento?	41	73.2	5	8.9	6	10.7	3	5.4	1	1.8	26.8
15	En tu relación ¿tu pareja te ha acariciado de manera agresiva?	48	85.7	3	5.4	4	7.1	1	1.8	0	0	14.3
16	En tu relación ¿tu pareja te ha golpeado “jugando”?	35	62.5	6	10.7	14	25.0	0	0	1	1.8	37.5
17	En tu relación ¿tu pareja te ha pellizcado o arañado?	37	66.1	7	12.5	9	16.1	2	3.6	1	1.8	33.9
18	En tu relación ¿tu pareja te ha empujado o jaloneado con enojo?	36	64.3	14	25.0	5	8.9	1	1.8	0	0	35.7

Como se observa en la *Tabla 3*, el mayor índice de violencia de nivel medio son los celos injustificados por parte de su pareja, seguido de ser culpabilizado por las acciones que su pareja realiza.

El nivel de Violencia Alta se evidencia en la *Tabla 4*.

Tabla 4

Índice de Violencia Alta en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México (2025)

ID	Criterio a Evaluar	Nunca	%	Raramente	%	A veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%	% acumulado haber sufrido violencia
19	En tu relación ¿tu pareja te ha cacheteado?	46	82.1	7	12.5	2	3.6	1	1.8	0	0	17.9
20	En tu relación ¿tu pareja te ha pateado?	51	91.1	4	7.1	0	0.0	0	0	1	1.8	8.9
21	En tu relación ¿tu pareja te ha encerrado a aislado de otras personas?	50	89.3	4	7.1	2	3.6	0	0	0	0	10.7
22	En tu relación ¿tu pareja te ha amenazado con difundir imágenes íntimas o sexuales tuyas?	54	96.4	1	1.8	0	0.0	1	1.8	0	0	3.6
23	En tu relación ¿tu pareja alguna vez te ha amenazado de muerte?	55	98.2	1	1.8	0	0.0	0	0	0	0	1.8
24	En tu relación ¿tu pareja alguna vez te ha forzado a tener relaciones sexuales?	48	85.7	2	3.6	5	8.9	0	0	1	1.8	14.3
25	En tu relación ¿tu pareja alguna vez ha abusado sexualmente de ti?	52	92.9	3	5.4	0	0.0	0	0	1	1.8	7.1
26	En tu relación ¿tu pareja alguna vez te ha violado?	53	94.6	2	3.6	0	0.0	0	0	1	1.8	5.4

La *Tabla 4* muestra un descenso significativo en el nivel de violencia que viven los alumnos. La mayor frecuencia de violencia física se da al haber recibido cachetadas por parte de sus parejas (17.9%) seguido de haber sido forzado para tener relaciones sexuales (14.3%), llama la atención que el 10.7 % de los participantes mencionó haber sido aislado o encerrado en por lo menos una ocasión por parte de sus parejas. Es momento oportuno de recordar que el tipo de violencia alta configuran delitos de tipo penal que pudieran ser denunciados.

Ante la pregunta *En tu relación ¿tu pareja alguna vez ha intentado asesinarte?* (ítem 27) 3 de los participantes señalaron haber vivido este acontecimiento, 2 de ellos hombres y 1 mujer. Sin embargo, al revisar los ítems, solamente la encuesta de la mujer demostró que había sufrido violencia física como jalones, patadas, amenazas de muerte y finalmente el intento de homicidio; en el caso de los hombres habían mencionado no haber sufrido violencia física por lo que se entiende que no se valoró adecuadamente esta pregunta por parte de ellos.

En cuanto a las opciones para buscar ayuda y el conocimiento sobre herramientas de detección de violencia, la *Tabla 5* muestra los resultados obtenidos.

Tabla 5

Índice de Violencia en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México (2025)

ID	Criterio a evaluar	SI	%	NO	%
28	¿En la Escuela te sientes segura (o)?	49	87.5	7	12.5
29	¿Conoces el violentómetro?	49	87.5	7	12.5
30	Si sufres algún tipo de violencia ¿te gustaría recibir ayuda?	44	78.6	12	21.4
31	En caso de sufrir algún tipo de violencia ¿Contarías con la ayuda de tu familia, les pedirías ayuda?	42	75.0	6	10.7

La *tabla 5* muestra que el 12.5% de los participantes no se sienten seguros en la escuela, el mismo porcentaje señaló no conocer el violentómetro. Es significativo notar que el 21.4% de los encuestados mencionaron que al vivir algún tipo de violencia no estarían dispuestos a recibir ayuda, lo que mostraría la vulnerabilidad ante la cual se puede encontrar la víctima de violencia. El 10.7% mencionó que no contaría con la ayuda de su familia si sufre algún tipo de violencia.

Con relación a los niveles de violencia de acuerdo al género, la *tabla 6* muestra la distribución de los porcentajes obtenidos.

Tabla 6

Índice de Violencia Baja en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México según sexo (2025)

TIPO DE VIOLENCIA	MUJERES	HOMBRES
Bromas hirientes	50.0%	50%
Chantaje	50.0%	55%
Engaño	38.9%	40%
Ley del Hielo	58.3%	65%

En el caso de las mujeres, ellas viven la violencia en aspectos como ser descalificadas por sus parejas, ser ridiculizadas, ser humilladas, ser intimidadas, se les controla sus amistades, relaciones de familia, formas de vestir, diversiones e incluso las redes sociales. Han sufrido la destrucción de sus posesiones en mayor medida que los hombres, y son quienes sufren mayor violencia en aspectos sexuales e incluso reportaron ser forzadas a tener relaciones sexuales y haber sufrido violación sexual.

Tabla 7

Índice de Violencia Media en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México según sexo (2025)

TIPO DE VIOLENCIA	MUJERES	HOMBRES
Celos sin motivo	50.0%	60%
Stalkear	41.7%	50%
Culpar	50.0%	50%
Descalificar	33.3%	10%
Ridiculizar	38.9%	35%
Humillar	25.0%	5%
Intimidar	30.6%	0%
Controlar	44.4%	35%
Destruir posesiones	19.4%	15%
Manosear	30.6%	20%
Acariciar agresivamente	13.9%	15%
Golpear "jugando"	30.6%	50%
Pellizcar, arañar	22.2%	55%
Empujar, jalonear	38.9%	25%

Como se observa en la *Tabla 7*, las mujeres sufren la violencia psicológica, desde la descalificación hasta el sufrir manoseo sin consentimiento; sin embargo, los hombres sufren violencia en la forma de celos y supervisión de sus redes sociales, así como de golpes “jugando” y pellizcos. La violencia Alta se muestra en la siguiente *Tabla 8*.

Tabla 8

Índice de Violencia Alta en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México según sexo (2025)

TIPO DE VIOLENCIA	MUJERES	HOMBRES
Cachetear	13.9%	20%
Patear	11.1%	5%
Aislar/encerrar	8.3%	15%
Amenazar con imágenes íntimas	5.6%	0%
Amenazar de muerte	2.8%	0%
Forzar a tener relaciones	16.7%	10%
Abusar sexualmente	5.6%	10%
Violar	5.6%	5%
Intento de asesinato	1.0%	0%

Al contrastar los tres niveles de violencia según el género de los participantes se pueden observar los siguientes resultados:

Tabla 9

Promedio del porcentaje de violencia según sexo en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México según sexo (2025).

NIVEL DE VIOLENCIA	MUJERES	HOMBRES
BAJA	49.3%	52.5%
MEDIANA	33.5%	30.3%
ALTA	7.84%	7.22%

Al establecer un promedio de los porcentajes obtenidos por nivel de violencia, se puede observar que los hombres viven mayor violencia psicológica y las mujeres mayor violencia física, sin embargo, es notorio que, en nivel de violencia alta, la diferencia porcentual sea de 0.62 puntos porcentuales, lo que sitúa a ambos sexos en prácticamente el mismo nivel de riesgo.

Del total de los encuestados (56 participantes) 5 de ellos (1 mujer y 4 hombres) mencionaron nunca haber sufrido algún tipo de violencia como la descrita en la encuesta, lo que representa el 8.9% del total, por lo que se concluye que el 91% de los encuestados han vivido por lo menos una forma de violencia como las descritas en el violentómetro.

Como datos adicionales, el 28% del total de participantes mencionó no estar en una relación de pareja en la actualidad, el 10.7% mencionó tener una relación de pareja más estable ya que se encuentran en Unión Libre. El 61.3% de los participantes se encuentran actualmente en una relación de pareja.

Ante la pregunta ¿Has sufrido algún tipo de violencia mencionada en esta encuesta por parte de una persona que no sea tu pareja? El 25% de los encuestados mencionó haber sufrido violencia por personas como sus amigos, familiares (papá, mamá), por sus compañeros, jefes y vecinos.

Con relación al conocimiento sobre el violentómetro y su función en la detección de la violencia, 5 de los encuestados mencionaron no conocerlo (8.9%). En la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, sólo el 8.9% del total de los encuestados mencionó no vivir alguna forma de violencia.

Ante la pregunta ¿Qué sugerencia darías para evitar cualquier forma de violencia en la Escuela? Los encuestados mencionaron opciones que se engloban a continuación:

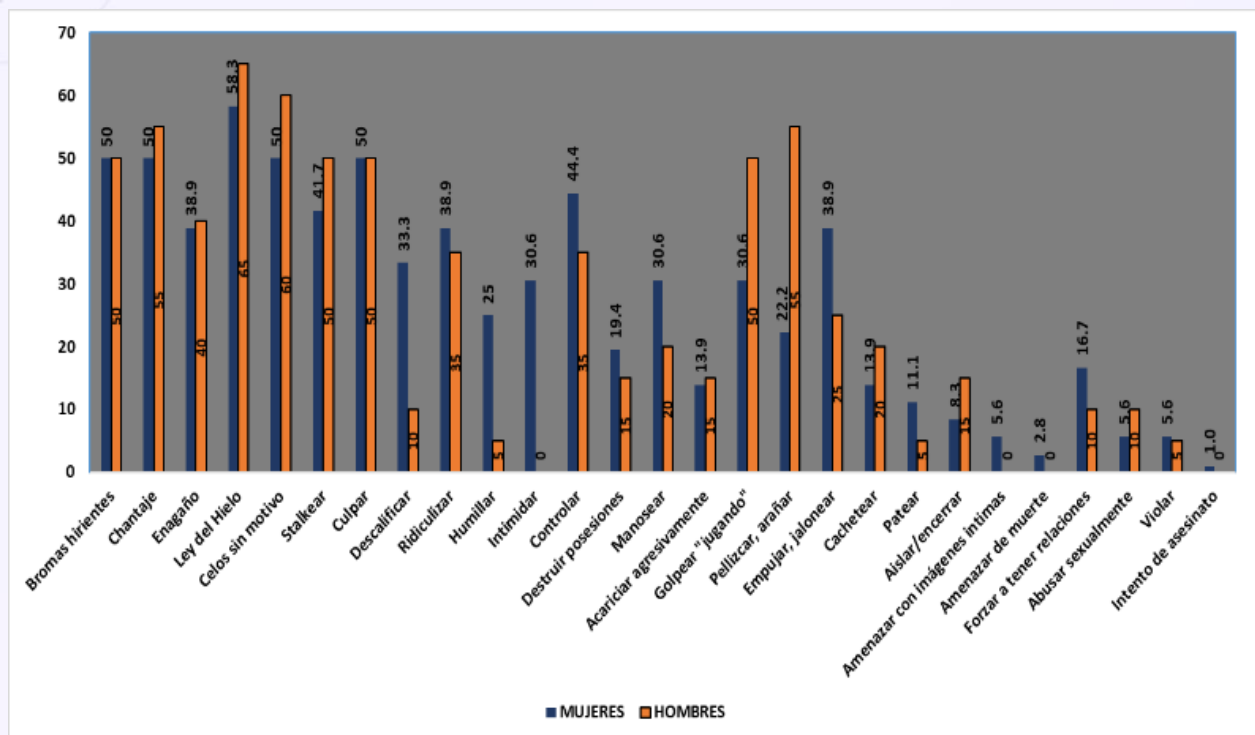
- Hablar con alguien de confianza (familia o maestros) /denunciar.
- Analizar el tema en conferencias al alumnado.
- Colocar un buzón en la escuela para solicitar ayuda.
- No tener miedo/poner un alto al agresor/alejarse de él.
- No permitir y sancionar el acoso escolar o bullying.
- Mantener el respeto con todas las personas.

- Crear un Plan estratégico para eliminar la violencia en la escuela.
- Estar atentos para detectar signos de violencia en los alumnos/ no normalizarla/sancionarla.
- Colocar cámaras de seguridad.
- Recibir apoyo por parte del Departamento de psicología.
- Capacitar a los docentes en temas de violencia.
- Proponer un programa para garantizar la seguridad y bienestar de los estudiantes.

Al analizar el índice de violencia con relación al sexo se evidencia que en la mayoría de los elementos evaluados los hombres tienen el mayor índice de violencia psicológica; como se muestra en la *Figura 3*.

Figura 3

Índice de Violencia en estudiantes de la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, Veracruz, México según sexo (2025)



Como se observa en la *Figura 3*, los hombres viven la violencia en un mayor índice en aspectos como el chantaje, engaño para obtener algún beneficio, sufren la Ley del Hielo por parte de sus parejas, celos sin motivos, les stalkean sus redes sociales, sufren de golpes "jugando" y pellizcos o los arañan, así como recibir cachetadas, incluso vivir aislamiento. Esto es significativo, toda vez que en un país tradicionalmente machista se pensaría que los hombres no son sujetos de violencia por parte de las mujeres, sin embargo, en el entorno de este estudio se mostró que los hombres viven en lo general mayor índice de violencia psicológica.

DISCUSIÓN

En la Escuela de Enfermería en Martínez de la Torre, sólo el 8.9% del total de los encuestados mencionó no vivir alguna forma de violencia. La edad promedio de los encuestados es de 19 años, lo que muestra una población joven con el potencial de cambiar la situación de violencia que viven el 91% restante.

El presente estudio de investigación ha mostrado que no se debe centrar la detección de violencia en los grupos tradicionalmente vulnerables (mujeres), las propuestas deben ser inclusivas y considerar a todos y a sus particularidades. Los datos obtenidos en el presente estudio concuerdan en la violencia que sufren los hombres con los encontrados por Gomez-Fuentes & Romero Camacho (2025). En el presente estudio se evidencia que las mujeres sufren mayor violencia física, pero en el nivel de violencia alto que incluye golpes, abuso sexual e intento de asesinato ambos grupos muestran el mismo índice de vulnerabilidad.

Existe una máxima que señala que lo que “no se mide, no se puede mejorar”; de ahí la importancia de medir, de analizar a fin de poder establecer acciones con base en datos que contribuyan a mejorar los entornos escolares. Es muy importante escuchar la voz de los alumnos ya que ellos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente estudio se pudo observar sugerencias factibles y eficientes propuestas por los alumnos a fin de lograr que la escuela sea más segura.

En medicina de urgencias existe un aforismo que señala “los ojos no ven lo que la mente no piensa”; ésta frase revela que la mente debe tener conocimiento para poder entender lo que pasa en nuestros entornos, en éste caso en el educativo. La violencia debe diagnosticarse en su fase inicial (sicológica) que es la más frecuente, evitando que avance a la violencia física y a la violencia física grave, donde la víctima puede incluso perder la vida.

Los docentes y discentes debemos conocer el ciclo de violencia a fin de romper con él. Los docentes deben ser personas con altos valores que respetan la dignidad humana de sus colegas y del alumnado. Necesitamos, como cuerpo docente, demostrar lo que es la empatía y la sana convivencia a fin de enseñar con el ejemplo a los alumnos.

La Escuela entonces, desde el nivel básico hasta el posgrado, debe fomentar en el discente la capacidad de respetar a su semejante, debe considerar la importancia de la inteligencia emocional y de la comunicación como habilidad blanda, o poderosa (soft skills) como ahora se denomina. Es decir, debe formar excelentes personas que sean excelentes profesionistas.

CONCLUSIONES

La violencia se percibe de diferente manera de acuerdo al entorno y las características que ésta adopte. El patrón de violencia tiende a la réplica si encuentra un huésped con las características adecuadas para adoptarla y el entorno es favorable para su desarrollo.

Se debe incidir en un cambio hacia la eliminación de los entornos generadores de violencia en los diferentes sistemas sociales, lo cual se transforma en una verdadera utopía. La familia es la célula social básica desde donde puede generarse cambio, rompiendo los ciclos de violencia a través de la introspección personal de los padres y con la consecuente reconstrucción y atención de la salud mental. La familia y por tanto el hogar, deben ser lugares seguros en los cuales encontrar protección en caso de necesitarla.

El Estado, a través de sus instituciones, debe garantizar que los entornos se encuentren libres de violencia. La Escuela, que tradicionalmente es un baluarte de valores y conocimiento, no debe perder su enfoque social que favorezca no solo los conocimientos, sino los elementos que permitan a los alumnos crear un ethos ciudadano que favorezca la sana convivencia de los individuos (Rodríguez G, 2016).

Uno de los pilares de la educación propuestos por la UNESCO es “Aprender a Vivir Juntos” y enfoca la educación en la capacidad del individuo para vivir en sociedad, en la sana convivencia, el respeto a la diversidad cultural, la promoción de la paz y la comprensión mutua. Debe fomentarse la tolerancia, la empatía y la capacidad de resolución pacífica de conflictos. Los Planes de Estudio de cualquier nivel escolar debe considerar la importancia de dotar de habilidades de socialización en sus alumnos, fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo que enseñe al individuo a reconocer las diferencias y similitudes con el semejante.

Otro de los pilares de la UNESCO es “Aprender a ser” y tiene el objetivo de fomentar en el sistema educativo el interés en desarrollar en el individuo la capacidad de desarrollar la personalidad, la autonomía, la responsabilidad personal y la capacidad de tomar decisiones. Implica la formación de individuos conscientes de sus valores, capaces de asumir responsabilidades y de contribuir al bienestar de la sociedad.

Las políticas educativas deben centrarse en formar mejores ciudadanos y transformadores sociales que hagan de la tierra un lugar mucho mejor para vivir, de no hacerlo el lastre de la violencia seguirá dañando a la escuela y a la sociedad en lo general.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2023). Violencia Familiar en México (2015-2022). Cámara de Diputados. doi:<https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/8657bfd2-a41c-46bc-837d-9a1d492c2c39.pdf>
- Contreras, F., Beltrán y Puga, A., & Cortés-García, C. M. (2022). Impacto económico de la violencia de pareja: el caso de dos empresas colombianas. Estudios Gerenciales, 38(163), 172-183. doi:<https://doi.org/10.18046/j.estger.2022.163.4857>
- Duarte Contreras, N., Leppe Reyes, C., Marín Tuma, N., Miño Araya, C., Miranda Pizarro, V., & Pinet Acosta, L. (2021). Importancia de la imitación en el aprendizaje. Memoriza.com, 17, 1-11. <https://doi.org/https://www.memoriza.com/wp-content/uploads/revista/2021/aprendizaje-imitacion.pdf>
- Flores-Garrido, N., & Barreto-Ávila, M. (2018). Violencia en el noviazgo entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un análisis mixto. Revista Iberoamericana de Educación Superior, IX(26), 42-63. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.290>
- Flores Rivera, N. P., & Palencia Gutiérrez, E. M. (2023). Violencia en las relaciones de noviazgo entre adolescentes de 13 a 19 años; bajo el enfoque del cuidado humano. Revista de Ciencias y Humanidades, 5(4), 25-35. doi:<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0203>

Franco Olivetti, M. V., & Flecha, M. L. (2024). Violencia contra las mujeres y el nivel de gravedad de las situaciones. Una comparación entre la ENSIMUP y el Violentómetro. Año 2023. Scientia, 87-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.62544/ucomscientia.v2i2.34>

Gomez-Fuentes, S., & Romero Camacho, V. P. (2025). Prevención y análisis de la violencia en la Universidad Internacional de La Paz (UNIPAZ): El Violentómetro como herramienta para la conciencia y diagnóstico. EPISTEME. Revista multidisciplinaria de la Universidad Internacional de La Paz, 1(1), 7-27. doi:<https://episteme.unipaz.edu.mx/index.php/episteme/article/view/23/9>

Huber, D. L. (2019). Gestión de los cuidados enfermeros y liderazgo. ELSEVIER. infobae. (26 de marzo de 2025). Obtenido de <https://www.infobae.com/mexico/2025/03/27/procesan-a-estudiante-que-apunalo-a-profesor-en-cch-naucalpan/>

Infobae. (26 de marzo de 2025). Obtenido de <https://www.infobae.com/mexico/2025/03/27/procesan-a-estudiante-que-apunalo-a-profesor-en-cch-naucalpan/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principales Resultados Veracruz de Ignacio de la Llave. INEGI. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). INEGI. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/#:~:text=En%202021%2C%20a%20nivel%20nacional,lo%20largo%20de%20su%20vida.>

Lietos, M. (08 de 04 de 2021). Mundo Criminológico. Obtenido de <https://mundocriminologico3.wixsite.com/misitio/post/la-violencia-escolar>

Martínez, Á. (6 de marzo de 2021). Instituto SIVANA. Obtenido de <https://institutosivana.org/que-es-el-violentometro-y-para-que-sirve/>

Organización Mundial de la Salud. (2024). Las adolescentes se enfrentan a tasas alarmantes de violencia de pareja. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/29-07-2024-adolescent-girls-face-alarming-rates-of-intimate-partner-violence>

Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). OPS. Obtenido de <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-mujer>

Pacheco Amigo, B. M., Lozano Gutiérrez, J. L., & Rodríguez García, F. J. (2017). Validación del cuestionario "Identificación de conductas violentas". Pensamiento Americano, 10(19), 189-199. doi: <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.19.472>

Pereda, N. (2023). El Coste Social de la Violencia Contra la Infancia y la Adolescencia. Papeles del Psicólogo. Psychologist Papers, 3(44), 145-151. doi:<https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3021>

Romero Gálvez, S. A. (2015). Teoría Del Conflicto Social. Abaco en Red, 1-16. doi:<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Teor%C3%ADa-del-conflicto-social-ASOPDES-2003.pdf>

Ruiz Restrepo, J. (2005). Elementos para una teoría del conflicto. Primera parte: a propósito del conflicto. Revista de la Universidad de Antioquía, 1-28. doi:<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1692>

Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. (18 de marzo de 2023). Seguridad. Noticias. Obtenido de <https://www.gob.mx/sspc/prensa/detienen-a-menor-que-mato-a-su-companera-de-escuela>

Rodríguez, G. (2016, mayo 23). La reforma educativa en México. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=7USnlqgpHUE>

Cosas de niños y niñas: estrategias pedagógicas para el reconocimiento de sí y del entorno

Veloza Galvis Lizeth Camila

Universidad de los Llanos

Castro Rojas Anyi Lorena

Universidad de los Llanos

Recibido: 15 de Junio de 2026 | **Aceptado:** 24 de Julio de 2026



Foto por: Lizeth Camila Velloza Galvis.
Grado: Transición 2.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084051>

Cómo citar:

Veloza Galvis, L. C & Castro Rojas, A. L. (2026). *COSAS DE NIÑOS Y NIÑAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL ENTORNO*. SYNERGIA LATINA, 23, 68-77.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22084051>

COSAS DE NIÑOS Y NIÑAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL ENTORNO

Lizeth Camila Veloza Galvis¹ ; Anyi Lorena Castro Rojas²

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la implementación del proyecto pedagógico “Cosas de niños y niñas. Vivir la experiencia”, cuyo objetivo fue fortalecer la autonomía y el reconocimiento de sí mismo en niños y niñas del grado Transición 2. La propuesta se desarrolló en una institución educativa oficial del municipio de Villavicencio, Meta, bajo un enfoque cualitativo y mediante la metodología de investigación acción. Las actividades se centraron en el cuerpo, las emociones, la diversidad familiar y la participación activa, permitiendo a los niños explorar y construir su identidad desde una perspectiva sensible, creativa y participativa.

Los resultados evidencian avances significativos en la identificación corporal, la expresión emocional, la toma de decisiones y la apropiación del espacio escolar, lo cual se analizó a la luz del marco teórico y normativo vigente. El estudio concluye que el proyecto contribuyó al desarrollo integral de los estudiantes y permitió resignificar la práctica pedagógica desde un enfoque más humano, inclusivo y transformador.

Palabras clave: autonomía infantil; reconocimiento de sí mismo; proyecto pedagógico; primera infancia; desarrollo integral

CHILDREN'S THINGS: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE RECOGNITION OF SELF AND THE ENVIRONMENT

ABSTRACT

This article presents the results of the implementation of the pedagogical project “Cosas de niños y niñas. Vivir la experiencia”, which aimed to strengthen autonomy and self-recognition in preschool children from grade Transición 2. The project was carried out in a public educational institution in the municipality of Villavicencio, Meta, under a qualitative approach and using action research methodology. The activities focused on the body, emotions, family diversity, and active participation, allowing children to explore and construct their identity from a sensitive, creative, and participatory perspective.

The results show significant progress in body awareness, emotional expression, decision-making, and appropriation of the school space, all analyzed in light of the current theoretical and normative frameworks. The study concludes that the project contributed to the students' integral development and helped to re-signify pedagogical practice from a more human, inclusive, and transformative approach.

¹ **Lizeth Camila Veloza Galvis.** Licenciada en Educación Infantil, egresada de la Universidad de los Llanos, miembro activo del Semillero de Investigación THOT (Tecnologic For Humane Ousting Teacher) y Grupo de Investigación en Desarrollo Humano Integral (GDHIN). Correo electrónico: Lcveloza@unillanos.edu.co **CvLAC:** https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002022929

² **Anyi Lorena Castro Rojas.** Licenciada en Educación Infantil, egresada de la Universidad de los Llanos, miembro activo del Semillero de Investigación THOT (Tecnologic For Humane Ousting Teacher) y adscrita al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano Integral (GDHIN). Correo electrónico: alcastro@unillanos.edu.co **CvLAC:** https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002022926

Keywords: child autonomy; self-recognition; pedagogical project; early childhood; integral development

INTRODUCCIÓN

La educación inicial desempeña un papel fundamental en la formación integral de los niños y niñas, al propiciar espacios donde puedan explorar, expresar y construir su identidad desde las primeras etapas de la vida. En este proceso, el reconocimiento de sí mismo y el desarrollo de la autonomía emergen como ejes clave que fortalecen la autoestima, la participación activa y la construcción de vínculos significativos con el entorno. No obstante, en contextos donde prevalecen condiciones de vulnerabilidad, dichas dimensiones suelen ser limitadas por prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la instrucción y el control, antes que en la experiencia y el reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

El presente artículo surge del interés por transformar estas prácticas mediante la implementación del proyecto pedagógico *“Cosas de niños y niñas. Vivir la experiencia”*, desarrollado con estudiantes del grado Transición 2 en una institución educativa pública del municipio de Villavicencio, Meta. Esta propuesta buscó fortalecer la autonomía y el reconocimiento de sí mismo a través de experiencias sensibles, artísticas y participativas, centradas en el cuerpo, las emociones, la familia y la cultura.

Desde un enfoque cualitativo y bajo la metodología de investigación acción, el estudio permitió observar cómo los niños y niñas lograron identificarse, expresarse, decidir y asumir un rol activo en sus procesos de aprendizaje. A partir del análisis de los hallazgos, se reflexiona sobre el papel del docente, el diseño de estrategias pedagógicas y la pertinencia del proyecto como mediador del desarrollo integral, proponiendo una mirada renovada hacia la educación en la primera infancia.

MARCO TEÓRICO

La comprensión del niño como sujeto activo, creativo y constructor de significados ha transformado profundamente las prácticas pedagógicas en la educación inicial. Las propuestas que ubican al niño en el centro de la experiencia educativa se fundamentan en categorías teóricas sólidas que orientan el diseño, la implementación y la reflexión pedagógica. Este marco teórico aborda nociones clave para comprender el alcance del proyecto *“Cosas de niños y niñas. Vivir la experiencia”*, articulando la autonomía infantil, el reconocimiento de sí mismo, el cuerpo, las emociones, la diversidad, el rol docente y el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes.

En este sentido, el proyecto pedagógico en la educación inicial se concibe como una herramienta fundamental para unir teoría y práctica de acuerdo al contexto social de los niños y niñas. La literatura académica resalta la importancia de proyectos pedagógicos que priorizan la voz infantil, la integración del entorno y la experiencia vivida, promoviendo así la transformación pedagógica y la resignificación de la práctica docente (Bonilla & Rubiano, 2024). Estos enfoques permiten que los niños sean reconocidos como sujetos activos, participativos y creativos en todo el proceso educativo (Bonilla & Rubiano, 2024).

De ahí que, la autonomía en la infancia trasciende la capacidad de actuar de forma independiente; pues, se construye progresivamente a través de la participación, la toma de decisiones y la expresión de opiniones propias (Martínez, 2023). Según Martínez (2023), “la autonomía infantil implica reconocer al niño como sujeto con voz, agencia y responsabilidad” (p. 92). Bajo una mirada ética y crítica, el proceso de construcción de autonomía implica reconocer al niño como sujeto con voz, agencia y responsabilidad social (Martínez, 2023). La autonomía emocional y social se afianza

cuando el entorno educativo valida la subjetividad infantil y propicia experiencias auténticas de elección y exploración libre, promoviendo el pensamiento autónomo y el desarrollo de criterios propios (Díaz & Ramírez, 2021; Martínez, 2023).

Estos procesos se vinculan directamente con la construcción de la identidad infantil, que se configura desde la interacción con el cuerpo, las emociones, la cultura y el entorno inmediato (Cardona, 2023; Londoño & Méndez, 2023). Los espacios pedagógicos que permiten a los niños explorar quiénes son, qué los hace diferentes y cómo se relacionan con la realidad potencian el autoconocimiento y fortalecen la subjetividad (Díaz & Ramírez, 2021; Londoño & Méndez, 2023). El cuerpo cumple un papel protagónico como mediador del desarrollo integral y la construcción del yo. Cardona (2023) explica que:

El cuerpo funciona como lenguaje simbólico fundamental a través del cual los niños expresan su subjetividad y construyen la conciencia de sí mismos y sus relaciones con los otros (p.78).

Por tanto, la dimensión emocional y corporal se convierte en ese eje esencial del desarrollo integral. En este orden de ideas, la educación emocional empieza a ocupar un lugar central en la primera infancia, pues influye en la construcción de herramientas para la autorregulación, la convivencia y el bienestar (Acevedo & Muñoz, 2022; García & Hernández, 2023). Acevedo y Muñoz (2022) señalan que “la educación emocional construye herramientas para la autorregulación, la convivencia y el bienestar en la primera infancia” (p. 110). Esta formación está estrechamente ligada a la experiencia corporal, considerada el primer lenguaje del niño (Acevedo & Muñoz, 2022; Cardona, 2023). Y es que, el uso de recursos simbólicos como cuentos, dramatizaciones y música resulta estratégico para abordar temas emocionales complejos, facilitando el reconocimiento y gestión de sentimientos (Pérez & Salgado, 2023).

De ahí que el diseño de estrategias pedagógicas para la educación inicial deba entenderse como un proceso creativo y ético, partiendo de las voces, intereses y contextos reales de los niños, ya que una estrategia eficaz permite la exploración libre, la toma de decisiones y la participación activa, superando esquemas rígidos o uniformes (Bonilla & Rubiano, 2024; Díaz & Ramírez, 2021). El arte, el juego y el cuento son lenguajes fundamentales para conectar con la emocionalidad, la sensibilidad y la cognición infantil (Díaz & Ramírez, 2021; Pérez & Salgado, 2023). Por ello, el rol docente, en este sentido, exige compromiso ético y sensibilidad, fomentando ambientes participativos, seguros y afectivos donde cada niño sea valorado como sujeto único y capaz (Bonilla & Rubiano, 2024; García & Hernández, 2023).

Sin embargo, el tema de la diversidad familiar y cultural son otro eje esencial en la educación y en el proyecto, puesto que, la escuela debe reconocer y acoger las múltiples formas de ser y estar en el mundo, promoviendo entornos inclusivos y respetuosos de la identidad de cada niño, su contexto y su historia (García & Hernández, 2023; Pérez & Salgado, 2023). Desde una pedagogía del cuidado, se priorizan el reconocimiento, la empatía y el respeto por la diferencia (García & Hernández, 2023).

Finalmente, esta perspectiva se articula con el marco legal y político colombiano, especialmente la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, que garantizan el derecho de los niños a una educación integral, afectiva y participativa, así como las Bases curriculares para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, que orientan la propuesta desde dimensiones como el reconocimiento de sí, el cuerpo, la comunicación y la autonomía, reafirmando la importancia del arte y la exploración como medios fundamentales en el aprendizaje y la construcción de sentido (Ministerio de Educación Nacional, 2020; Congreso de la República de Colombia, 2006; Congreso de la República de Colombia, 2016).

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite comprender las realidades educativas desde una perspectiva contextualizada, interpretativa y holística. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2021), la investigación cualitativa busca explorar los significados construidos por los sujetos en torno a su experiencia, sus prácticas y sus interacciones, priorizando la profundidad sobre la generalización de resultados.

Como tipo de estudio, se empleó la investigación acción, entendida como un proceso reflexivo, sistemático y participativo, en el que los docentes investigan su propia práctica con el fin de transformarla y mejorarla. Carr y Kemmis (1988) plantean que este enfoque se basa en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, donde el investigador no es externo a la realidad, sino que forma parte activa de ella. Esta metodología se alinea con los propósitos del proyecto, al permitir diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas a partir de las necesidades reales del aula y de las voces de los niños y niñas.

1. Población

La población participante estuvo conformada por niños y niñas del grado Transición 2, con edades entre cinco y seis años, pertenecientes a una institución educativa pública del municipio de Villavicencio, Meta. El grupo se caracteriza por una diversidad sociocultural significativa, marcada por condiciones de vulnerabilidad económica, vínculos familiares frágiles y experiencias limitadas de participación activa en procesos pedagógicos. Esta realidad exigió una intervención pedagógica sensible y contextualizada, que pusiera en el centro el reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

2. Fases del proceso investigativo

El proceso investigativo se desarrolló en tres fases principales, propias del ciclo de la investigación acción:

2.1. Fase 1. Observación y diagnóstico: Se identificaron las necesidades, intereses y problemáticas del grupo, mediante la observación participante, el análisis del contexto y el uso de diario de campo.

2.2. Fase 2. Intervención Pedagógica: Se diseñaron e implementaron actividades basadas en el cuerpo, la emoción, la cultura y el arte, especialmente a través del modelado, el juego, la narración y la expresión plástica, enmarcadas en el proyecto “Cosas de niños y niñas. Vivir la experiencia”.

2.3. Fase 3. Evaluación y reflexión: Se recolectó información sobre los cambios observados a través de registros anecdóticos, dibujos infantiles, fotografías y una entrevista a la docente titular, lo que permitió analizar el impacto de la propuesta y orientar futuras acciones educativas.

3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas:

- Observación cualitativa con registro en diario de campo.
- Análisis documental de productos elaborados por los niños (dibujos, trabajos manuales, narraciones).

- Entrevista semiestructurada aplicada a la docente titular del grupo.

Estas herramientas permitieron triangular la información y fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos. Según Flick (2022), la triangulación es una estrategia fundamental en la investigación cualitativa, pues permite abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas, enriqueciendo la comprensión y reduciendo sesgos.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La implementación del proyecto pedagógico permitió observar diversos hallazgos significativos relacionados con el desarrollo de la autonomía y el reconocimiento de sí mismo en los niños y niñas del grado Transición 2. A continuación, se presentan los resultados organizados por categorías emergentes a partir del trabajo de campo y las evidencias recolectadas durante la intervención.

Reconocimiento del cuerpo y la identidad:

Durante las actividades orientadas al conocimiento del cuerpo, se evidenció que los niños y niñas lograron identificar y nombrar partes del cuerpo humano, distinguiendo entre lo externo y lo interno, así como lo visible y lo invisible. A través del modelado con plastilina y otras experiencias corporales, expresaron espontáneamente aspectos de sí mismos, lo que reflejó un proceso de construcción simbólica de la identidad. En ejercicios como la creación de su figura corporal en plastilina, los estudiantes manifestaron interés por representarse con detalles como el color de piel, el cabello o su vestimenta, lo cual dio cuenta de un proceso de auto reconocimiento.

Exploración y expresión de emociones:

Las actividades vinculadas a las emociones (como el trabajo con historias, dibujos y dramatizaciones) permitieron que los niños expresaran cómo se sentían en diferentes situaciones. Algunos identificaron emociones como la tristeza, la alegría y el enojo, relacionándolas con experiencias familiares o escolares. Fue notoria la apertura emocional en momentos de juego simbólico o narración oral, donde varios niños compartieron situaciones personales que los hacían sentir seguros o inseguros. Las representaciones gráficas y orales evidenciaron avances en la identificación de emociones propias y ajenas, así como en el reconocimiento de estrategias para la autorregulación.

Reconocimiento de la diversidad familiar y cultural:

En el desarrollo del eje temático sobre la familia y la cultura, los niños y niñas lograron describir y representar gráficamente a sus familias, reconociendo distintas formas de organización familiar. Algunos expresaron que vivían solo con sus abuelos, otros con tíos o hermanos mayores, y varios mencionaron situaciones de ausencia de alguno de los padres. Estas representaciones fueron trabajadas con respeto y aceptación, lo cual favoreció un ambiente de comprensión hacia la diversidad. Asimismo, se observaron referencias espontáneas a prácticas culturales propias de sus hogares, como bailes, comidas y costumbres.

Participación activa y toma de decisiones:

Uno de los avances más notorios fue la disposición creciente de los niños y niñas para participar activamente en las actividades, proponer ideas, opinar y tomar decisiones sobre lo que querían hacer. En la planeación conjunta de actividades artísticas, algunos expresaron con claridad qué materiales deseaban usar o qué querían representar. También se observaron progresos en la

autorregulación de la conducta y en el respeto por turnos, lo que indicó un fortalecimiento paulatino de habilidades socioemocionales ligadas a la autonomía.

Apropiación del espacio escolar:

A lo largo del proyecto, fue evidente cómo los niños y niñas comenzaron a apropiarse del aula y de los materiales con mayor autonomía. Se notó una evolución en su forma de organizar los espacios, cuidar los elementos de trabajo y desplazarse con seguridad dentro del entorno. Esta apropiación fue favorecida por el diseño de rincones temáticos, la organización flexible del mobiliario y la posibilidad de elegir libremente en varias actividades.

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

La discusión de los resultados obtenidos a partir de la implementación del proyecto pedagógico para fortalecer la autonomía y el reconocimiento de sí mismos en los niños y niñas de Transición 2 pone en evidencia cómo las intervenciones cuidadosamente diseñadas pueden impactar distintos ámbitos del desarrollo infantil considerados centrales en la actualidad pedagógica. Específicamente, los hallazgos dialogan de manera coherente con los enfoques teóricos recientes que definen al niño como un sujeto activo, creativo y constructor de significados, tal como lo postulan Bonilla y Rubiano (2024).

Por tanto, el reconocimiento del cuerpo y la identidad emergió como una de las categorías que mejor ilustra la relación entre la dimensión subjetiva y las prácticas pedagógicas. Al observar a los niños identificar y representar partes del cuerpo, personalizarlas y reflexionar sobre ellas a través de materiales como la plastilina, se advierte el proceso señalado por Cardona (2023), para quien el cuerpo funciona como un lenguaje simbólico a través del cual los niños construyen la conciencia de sí y establecen vínculos con los otros. Estos resultados confirman que implementar experiencias lúdicas y artísticas fomentan el autoconocimiento y la autoaceptación, procesos fundamentales en la formación de la identidad en la primera infancia (Londoño & Méndez, 2023).

En tanto que, el trabajo en torno a las emociones fue igualmente relevante. La intervención con cuentos, dramatizaciones y dibujos permitió que los niños expresaran y reconocieran un abanico de emociones propias y ajenas, alcanzando niveles de apertura y autorregulación emocional que superaron las expectativas iniciales. Esta observación es consistente con Acevedo y Muñoz (2022), quienes subrayan la educación emocional como un eje esencial en la construcción de herramientas para la autorregulación y el bienestar en la primera infancia.

Además, la disposición de las infancias al compartir situaciones personales en ejercicios grupales refleja, a su vez, la importancia de ambientes seguros y afectivos y el valor de la mediación docente (García & Hernández, 2023). Las representaciones gráficas y orales confirman la adquisición de competencias emocionales y sociales que repercuten positivamente en la convivencia y la autoestima.

No obstante, el reconocimiento de la diversidad familiar y cultural se evidencia como una categoría clave, ya que los niños lograron identificar la pluralidad de configuraciones familiares y tradiciones propias de sus entornos. El clima de respeto y aceptación que se generó en torno al análisis de estas diferencias es un indicador del éxito de una pedagogía del cuidado y la inclusión, factores destacados por García y Hernández (2023) como fundamentales en la formación de una ciudadanía empática y respetuosa de la singularidad. Además, al legitimar las distintas realidades familiares y prácticas culturales, tal como lo promueve el Marco Legal Colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2020; Congreso de la República de Colombia, 2016), se favorecen procesos de identidad culturales y familiares desde una perspectiva de derechos.

Respecto a la participación activa y toma de decisiones, el progreso en la disposición de los niños para intervenir, proponer ideas y elegir materiales que representen la materialización del desarrollo de la autonomía infantil, entendida desde una perspectiva ética. Martínez (2023) enfatiza que la autonomía en la infancia requiere espacios que validen la voz del niño, su capacidad de agencia y su derecho a participar activamente en la toma de decisiones. La observación de comportamientos autorregulados y la planificación colaborativa de actividades remite a la idea de educación participativa y situada, donde el docente acompaña y media procesos vitales (Díaz & Ramírez, 2021).

Finalmente, los resultados relacionados con la apropiación del espacio escolar demuestran cómo el diseño intencional y flexible del aula, así como la posibilidad de elegir, tienen un alto impacto en la consolidación de la autonomía y el sentido de pertenencia. Este hallazgo se vincula con las propuestas de Bonilla y Rubiano (2024), quienes destacan la importancia de dotar a los niños de ambientes que favorecen la organización autónoma y el manejo respetuoso del entorno.

Aunado a ello, la convergencia entre teoría y práctica valida la pertinencia de propuestas pedagógicas sensibles, creativas y participativas sustentadas en la integración del cuerpo, las emociones y la diversidad. Al posicionar a los niños como protagonistas, respetar sus voces y contextos, y articular estos principios con el marco normativo vigente, se favorece el desarrollo integral, la autonomía y la construcción de identidades fortalecidas y resilientes en la primera infancia.

CONCLUSIONES

El proyecto pedagógico *“Cosas de niños y niñas. Vivir la experiencia”* permitió evidenciar cómo es posible fortalecer la autonomía y el reconocimiento de sí mismo en niños y niñas del grado Transición 2 a través de experiencias pedagógicas diseñadas desde una mirada sensible, participativa y situada.

La implementación de estrategias basadas en el cuerpo, las emociones, el arte y la cultura generó espacios en los que los estudiantes pudieron explorarse, expresarse y construirse como sujetos únicos, creativos y diversos.

Los resultados obtenidos muestran avances significativos en dimensiones clave del desarrollo infantil, como la identificación del propio cuerpo, el reconocimiento de emociones, la apropiación del entorno, la toma de decisiones y la expresión de la identidad familiar y cultural. Estos logros no son solo evidencias de aprendizajes individuales, sino también manifestaciones de un ambiente educativo que valora la voz infantil, promueven la exploración libre y reconoce la infancia como etapa de potencialidades.

Desde una perspectiva pedagógica, el proyecto confirmó la relevancia del proyecto pedagógico como estrategia transformadora que articula teoría y práctica, y que, al integrarse con el enfoque de investigación acción, permite reflexionar sobre la práctica docente y transformarla desde dentro. Además, se reafirmó la importancia del rol docente como mediador afectivo, ético y pedagógico, así como la necesidad de diseñar estrategias flexibles, abiertas y contextualmente pertinentes.

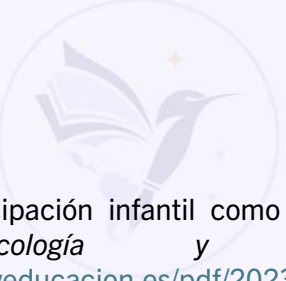
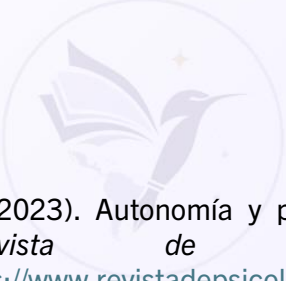
Esta experiencia aporta elementos valiosos al campo de la educación inicial, especialmente en contextos de vulnerabilidad, donde el acceso a experiencias significativas suele ser limitado. También dialoga con los planteamientos actuales de la política pública en primera infancia, al poner

en práctica principios como el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo integral y la participación activa de los niños.

Finalmente, se concluye que educar para la autonomía y el autoconocimiento no es un proceso automático ni lineal, sino una construcción constante que exige sensibilidad, tiempo, escucha y compromiso ético. Apostar por este tipo de propuestas es, en última instancia, una apuesta por una pedagogía del cuidado, de la dignidad y de la transformación. Asimismo, se reafirmó la importancia del rol docente como mediador afectivo, ético y pedagógico, así como la necesidad de diseñar estrategias flexibles, abiertas y contextualmente pertinentes. Esta experiencia aporta elementos valiosos al campo de la educación inicial y se alinea con el marco legal vigente, fortaleciendo el derecho de los niños y niñas a una educación digna, incluyente y significativa.

REFERENCIAS

- Acevedo, J., & Muñoz, S. (2022). Educación emocional y su impacto en el desarrollo infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18 (2), 101–117. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana>
- Bonilla, CA y Rubiano, M. (2024). Tendencias de apoyo a la educación infantil en Colombia. *Revista Perspectivas*, 11 (27), 245–265. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/4937>
- Cardona, DF (2023). El cuerpo y la corporeidad en la educación inicial: una revisión crítica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9 (3), 67–85. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/552294>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial* N°46.446.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016: Ley de Cero a Siempre. *Diario Oficial* N°49.922.
- Díaz, P., & Ramírez, A. (2021). Estrategias didácticas en arte y juego para la participación y autonomía infantil. *Repositorio Universidad de los Libertadores*. <https://repository.libertadores.edu.co/items/fb1d9d3b-80e6-4e20-b021-01053e9d09a2>
- Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Madrid: Morata.
- García, S., & Hernández, L. (2023). La pedagogía del vínculo: diversidad familiar y educación emocional en la primera infancia. *Revista Pedagogía Discimus*, 2 (1), 55–70. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/120>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Londoño, Q., & Méndez, C. (2023). Cuerpo y subjetividad en la educación infantil. Corporeidad en educación infantil visión: crítica de la formación docente. *Revista Chilena de Educación*, 23 (2), 134–151. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292022000200117



Martínez, J. (2023). Autonomía y participación infantil como proyecto ético en la educación inicial. *Revista de Psicología y Educación*, 18 (1), 88–104. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20231801.pdf>



Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Bases curriculares para la educación inicial*. Bogotá DC: HOMBRES. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bases_curriculares_de_la_educacion_inicial.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *El reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad en la primera infancia*. UNESCO.

Pérez, D., & Salgado, N. (2023). El cuento como mediador para el reconocimiento de emociones y transiciones armónicas en preescolar. *Revista Educación y Ciudad*, 48, 158–172. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad>



El impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización en UANEG

Armentilla Galaviz Marisol

Universidad Autónoma de
Sinaloa

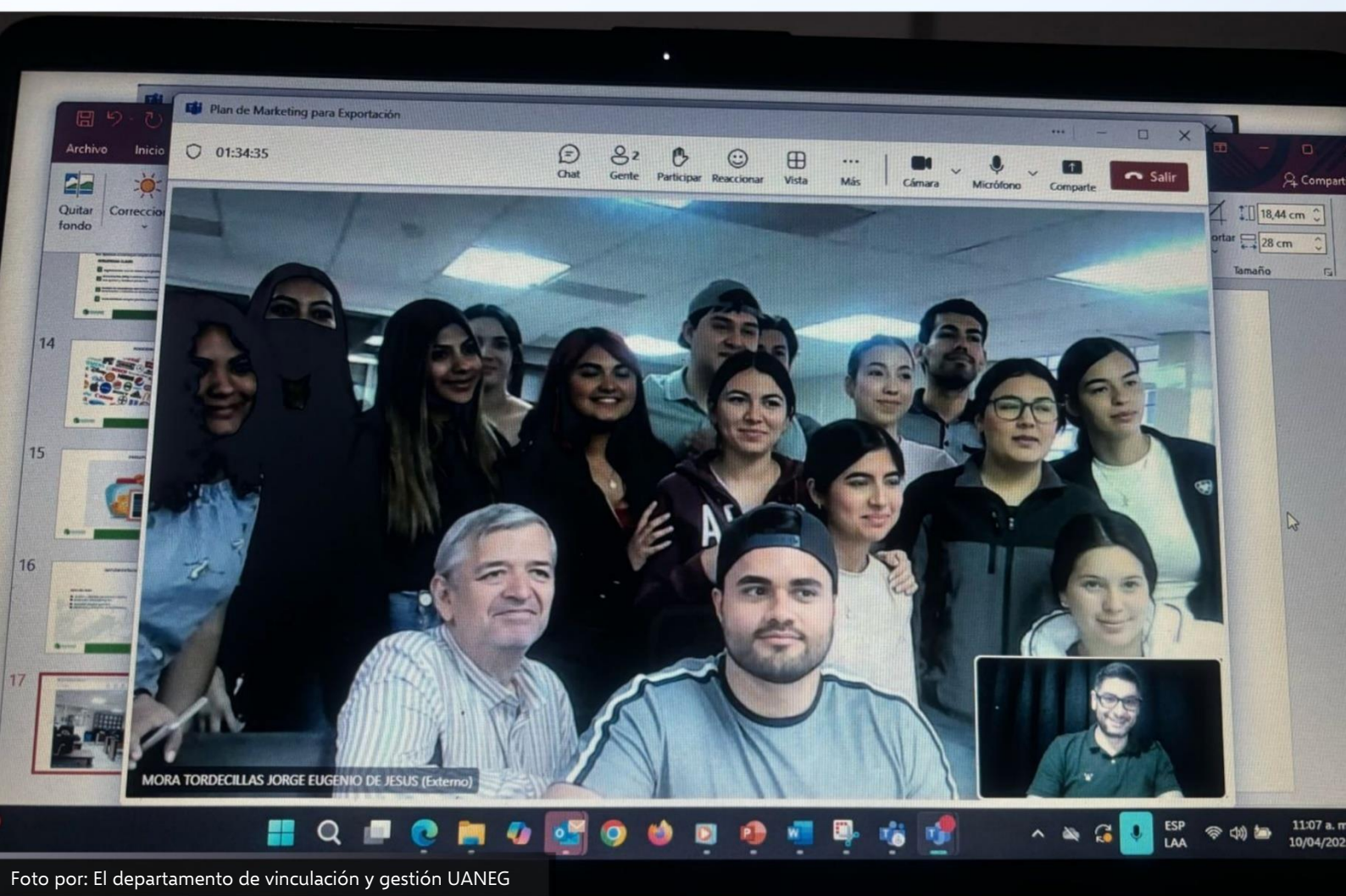
Parra Aceviz Lauro César

Universidad Autónoma de
Sinaloa

Peña Rodríguez Pavel Iván

Universidad Autónoma de
Sinaloa

Recibido: 15 de Junio de 2026 | Aceptado: 27 de Julio de 2026



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084277>

Cómo citar:

Armentilla Galaviz, M., Parra Aceviz, L. C. & Peña Rodríguez, P. I. (2026). *EL IMPACTO DE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN UANEG*. SYNERGIA LATINA, 23, 78-90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084277>

EL IMPACTO DE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN UANEG

Marisol Armentilla Galaviz ¹ ; Lauro César Parra Aceviz ² ; Pavel Iván Peña Rodríguez ³

RESUMEN

La internacionalización ha transformado el enfoque educativo tradicional, integrando estrategias colaborativas como clases espejo y proyectos COIL (collaborative online international learning), innovaciones que han fortalecido la calidad académica y el desarrollo de competencias globales en contextos latinoamericanos. En este marco, la presente investigación tiene como objetivo, el analizar el impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización implementadas en la UANEG (Unidad Académica de Negocios) de la Universidad Autónoma de Sinaloa, durante el período 2019-2025. Para ello, se empleó una metodología mixta con un enfoque inductivo y un alcance descriptivo. La recolección de datos se basó en una combinación de análisis de registros institucionales y encuestas estudiantiles. Los resultados evidencian una expansión sostenida de las Clases Espejo, caracterizada por una alta participación estudiantil y una valoración positiva respecto a la comprensión temática y la apertura cultural. Si bien los Proyectos COIL se han implementado con menor frecuencia, su ejecución refleja una diversificación metodológica hacia modelos colaborativos más complejos. En conclusión, estas estrategias han generado un impacto significativo tanto en la formación integral de los estudiantes como en la internacionalización curricular. Esto, a su vez, ha posicionado a la UANEG como un referente regional en innovación educativa.

Palabras clave: innovación pedagógica; internacionalización; clase espejo; COIL; colaboración internacional; virtualidad

THE IMPACT OF INTERNATIONALIZATION PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN UANEG

ABSTRACT

Internationalization has transformed the traditional educational approach, integrating collaborative strategies such as mirror classes and COIL (collaborative online international learning) projects, innovations that have strengthened academic quality and the development of global competencies in Latin American contexts. Within this framework, this research aims to analyze the impact of the internationalization pedagogical innovations implemented at the UANEG (Academic Business Unit) of the Autonomous University of Sinaloa during the 2019-2025 period. To this end, a mixed methodology with an inductive approach and a descriptive scope was employed. Data collection was based on a combination of institutional record analysis and student surveys. The results show a sustained expansion of Mirror Classes, characterized by high student participation and positive assessments of thematic comprehension and cultural openness. Although COIL Projects have been implemented less frequently, their execution reflects a methodological diversification toward more complex collaborative models. In conclusion, these strategies have had a significant impact on both

¹ **Marisol Armentilla Galaviz.** Doctora en Administración, Universidad Autónoma de Sinaloa, **ORCID:** 0000-0001-9358-8082. Correo electrónico: m.armentilla.iden@uas.edu.mx.

² **Lauro César Parra Aceviz.** Doctor en Administración, Universidad Autónoma de Sinaloa, **ORCID:** 0000-0001-5726-2210. Correo electrónico: cesarparra77@hotmail.com

³ **Pavel Iván Peña Rodríguez.** Maestro en ciencias, Universidad Autónoma de Sinaloa, **ORCID:** 0009-0005-3031-2448. Correo electrónico: paveluaneg@hotmail.com

the comprehensive development of students and the internationalization of the curriculum. This, in turn, has positioned UANEG as a regional benchmark in educational innovation.

Keywords: *internationalization; pedagogical innovation; mirror classroom; COIL; international collaboration; virtuality*

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior ha dejado de ser una estrategia periférica vinculada exclusivamente a la cooperación internacional, para convertirse en un proceso sistémico que transforma de manera integral las funciones sustantivas de las instituciones educativas (Knight, 2005).

Esta evolución ha implicado una redefinición de la calidad educativa, orientada hacia la integración de competencias globales, el rediseño curricular y el uso estratégico de tecnologías colaborativas. No obstante, persiste una visión instrumental centrada en indicadores de movilidad académica, lo que restringe el potencial formativo profundo de las iniciativas internacionalizadoras (Rodríguez Díaz, 2022).

La literatura especializada ha evidenciado que la innovación educativa en contextos internacionalizados no depende únicamente de la incorporación tecnológica, sino de su articulación con enfoques pedagógicos activos, inclusivos y contextualizados, destacan que el impacto positivo de las tecnologías en la educación superior está mediado por la capacidad docente para integrarlas de forma estratégica (González & Morales, 2021).

En este escenario, estrategias como las Clases Espejo, los Proyectos COIL y los programas de doble titulación han cobrado relevancia como mecanismos de innovación curricular. Estas iniciativas promueven el desarrollo de competencias interculturales, lingüísticas y digitales, y contribuyen a la formación de perfiles académicos globales, alineados con estándares internacionales de calidad (Knight, 2004).

El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización en la UANEG durante el período 2019-2025. Para ello, se adopta un enfoque teórico-metodológico mixto, sustentado en una revisión crítica de literatura especializada, el análisis de registros institucionales y la aplicación de encuestas a estudiantes. Esta investigación busca aportar evidencia sobre el potencial transformador de las innovaciones pedagógicas de internacionalización en contextos latinoamericanos, con énfasis en su contribución a la mejora de la calidad educativa y la equidad.

MARCO TEÓRICO

A partir de la revisión crítica de quince autores clave, este marco teórico analiza la influencia de los modelos epistemológicos en la configuración del currículo y la práctica educativa, mediante innovaciones pedagógicas como las Clases Espejo y los proyectos COIL, así como su impacto en las perspectivas de internacionalización de la educación superior.

Internacionalización De La Educación Superior En América Latina: Desafíos Y Perspectivas

La internacionalización de la educación superior en América Latina es un proceso complejo que enfrenta múltiples desafíos. Los autores Gacel-Ávila et al. (2024) sostienen que este proceso ha estado históricamente condicionado por la dependencia económica y la fragilidad institucional, lo

que ha impedido su desarrollo equitativo y sostenible. A pesar de los avances en inclusión durante gobiernos progresistas, la falta de continuidad en las políticas públicas y de estructuras sólidas ha debilitado los esfuerzos de cooperación regional. Esto ha generado retrocesos debido a la alternancia entre modelos educativos privatizadores y públicos. Los autores señalan que una internacionalización efectiva requiere políticas estables, una visión estratégica y un compromiso regional que trascienda los intereses comerciales.

En este contexto, Acosta (2020) y Larrondo et al. (2020) amplían la visión de la internacionalización, argumentando que no debe limitarse a la movilidad estudiantil. Más bien, debe ser un proceso integral y planificado que involucre a toda la comunidad académica en estrategias didácticas permanentes. Las relaciones internacionales fortalecen la cooperación, la formación docente, la investigación y las políticas institucionales con el objetivo de transformar el currículo desde una perspectiva global.

Herramientas Para La Internacionalización Curricular

La pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones de educación superior (IES) mexicanas a replantear sus estrategias de internacionalización, sustituyendo la movilidad presencial por modalidades virtuales y fortaleciendo la internacionalización en casa (IaH) y la cooperación académica remota. Bustos-Aguirre y Vega Cano (2021) señalan que áreas como la movilidad docente y los voluntariados internacionales carecieron de alternativas digitales, lo que evidencia la necesidad de diversificar las estrategias para asegurar su sostenibilidad en el futuro.

Innovaciones Pedagógicas Como Estrategias De Internacionalización

Las clases espejo surgen como una herramienta pedagógica clave para fortalecer la internacionalización. Leguízamo-Suárez et al. (2025) y Yangali et al. (2022) afirman que esta estrategia se opone a la educación tradicional, permitiendo la internacionalización curricular de forma flexible, incluso en niveles educativos donde no es común, gracias a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta estrategia mejora las competencias investigativas, facilita la creación de redes de investigación y resulta en un aumento de publicaciones y proyectos con enfoque social. Candolfi et al. (2024) y Barbosa (2021) destacan que su implementación genera un aumento en la motivación, atención y participación de los estudiantes, además de fortalecer redes académicas y colaboraciones interinstitucionales. A pesar de los desafíos técnicos y pedagógicos, los beneficios superan los inconvenientes. Sin embargo, Morris et al. (2022) señalan que se requiere una fase de análisis más crítica que incluya temas como la movilidad estudiantil y los intercambios internacionales, para complementar la experiencia de las clases espejo.

Otra modalidad impulsada por la tecnología es la de los cursos COIL, que dependen de tres pilares: capacitación docente, el uso de TIC y el dominio de un segundo idioma. Ramírez y Bustos-Aguirre (2022) explican que las TIC facilitan la colaboración, aunque el acceso desigual puede generar brechas. El manejo del inglés es crucial para la comunicación intercultural. Los cursos COIL no solo mejoran las habilidades digitales, lingüísticas e interculturales, sino que también fomentan la empatía, el liderazgo y el trabajo colaborativo. Por su parte, Van Den Berg et al. (2024) sugieren que para potenciar su impacto en la competencia intercultural, es fundamental una planificación conjunta, el uso de plataformas adecuadas y fortalecer la alfabetización digital de los docentes.

El Rol del Docente para la Formación Integral

La profesionalización docente es un pilar fundamental para la internacionalización. Camacho-Javier y López-del Castillo (2022) sostienen que este proceso fortalece a los maestros al actualizar sus competencias pedagógicas, tecnológicas y disciplinares, alineándolas con los objetivos institucionales. Esto promueve la colaboración innovadora, la adaptación a entornos en línea y el desarrollo de un saber interdisciplinar. La formación docente también es crucial para la inclusión educativa. Hernández-Maldonado et al. (2024) confirman la eficacia de las estrategias inclusivas, pero subrayan que su éxito depende de superar la falta de formación docente y el apoyo institucional.

La integración de la internacionalización y la interculturalidad en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es esencial para formar estudiantes con competencias éticas y globales. Hákim et al. (2020) afirman que, a pesar de los desafíos, los estudiantes desarrollan habilidades y valores necesarios para actuar de manera responsable, logrando así una formación integral.

Por último, García-Meza y González (2025) añaden que el desarrollo de modalidades educativas virtuales como COIL, MOOC y EMI, impulsado por la tecnología, ha acelerado la internacionalización del currículo en la educación superior. Estos cursos no solo fomentan el uso de la tecnología y el trabajo colaborativo, sino que también desafían los métodos de enseñanza tradicionales, lo que representa un cambio significativo para los docentes, quienes deben adaptarse a nuevos roles y formas de enseñanza. En esencia, estos cursos actúan como un catalizador para la transformación educativa a nivel global.

METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización en la UANEG durante el período 2019-2025. Se optó por un enfoque mixto, combinando un método inductivo con un alcance descriptivo para evaluar la implementación de las estrategias de Clases Espejo y Proyectos COIL.

La recolección de datos se llevó a cabo a partir de dos fuentes principales. La primera fue el análisis de datos institucionales de la UANEG, obtenidos de registros académicos y administrativos del periodo 2019-2025. Estos datos se utilizaron para cuantificar variables clave, como la implementación de las estrategias, la participación estudiantil, la colaboración internacional y la movilidad estudiantil.

La segunda fuente fue un instrumento de encuesta diseñado específicamente para esta investigación y administrado a los estudiantes de la UANEG. La encuesta utilizó una escala Likert para evaluar la percepción de los estudiantes en dos dimensiones: comprensión temática y perspectivas culturales. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, y los datos institucionales correspondieron a la totalidad de las actividades registradas en el período de la investigación.

El análisis de los datos se centró en identificar tendencias, comparar la adopción de las dos modalidades de internacionalización (Clases Espejo y Proyectos COIL) y evaluar el impacto percibido por los estudiantes. Los resultados se presentaron visualmente en las *figuras 1 a 7*.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de la recolección de información sobre el impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización implementadas en la UANEG, son los siguientes:

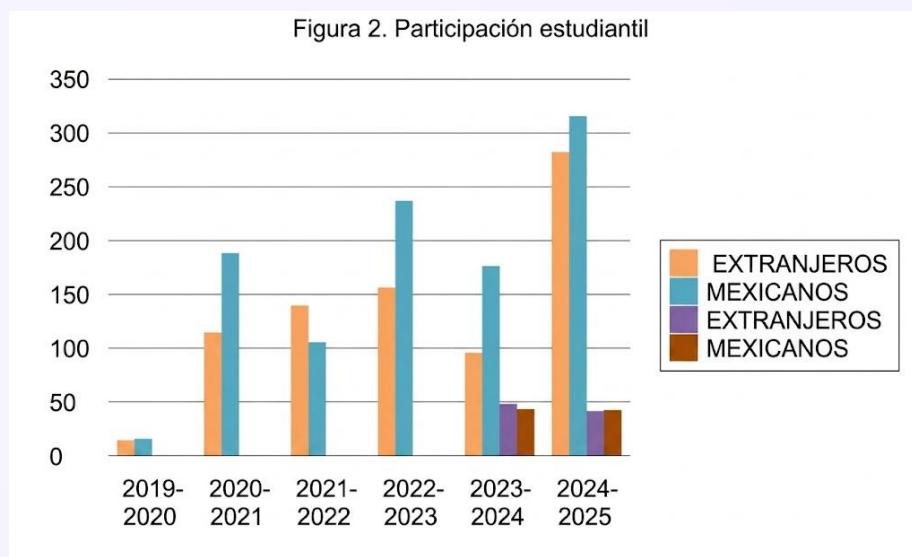
Figura 1. Innovaciones pedagógicas de internacionalización



Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

La figura 1 presenta la evolución de dos estrategias clave de la internacionalización pedagógica que fueron implementadas en UANEG desde el ciclo escolar 2019-2020 al 2024-2025: las Clases Espejo y los Proyectos COIL. Estos resultados evidencian una evolución significativa en la implementación de innovaciones pedagógicas de internacionalización en UANEG, particularmente en el uso de Clases Espejo, cuya adopción muestra una tendencia ascendente con fluctuaciones intermedias. El número de estas experiencias colaborativas pasó de 2 en 2019-2020 a 26 en 2024-2025, lo que representa un crecimiento exponencial en el periodo analizado. Por otro lado, los Proyectos COIL presentan una implementación más limitada y discontinua, con solo tres casos distribuidos entre 2022-2023 y 2024-2025. Aunque su frecuencia es baja, su presencia indica una diversificación estratégica en las modalidades de internacionalización, incorporando enfoques más complejos y colaborativos que requieren una planificación académica más robusta.

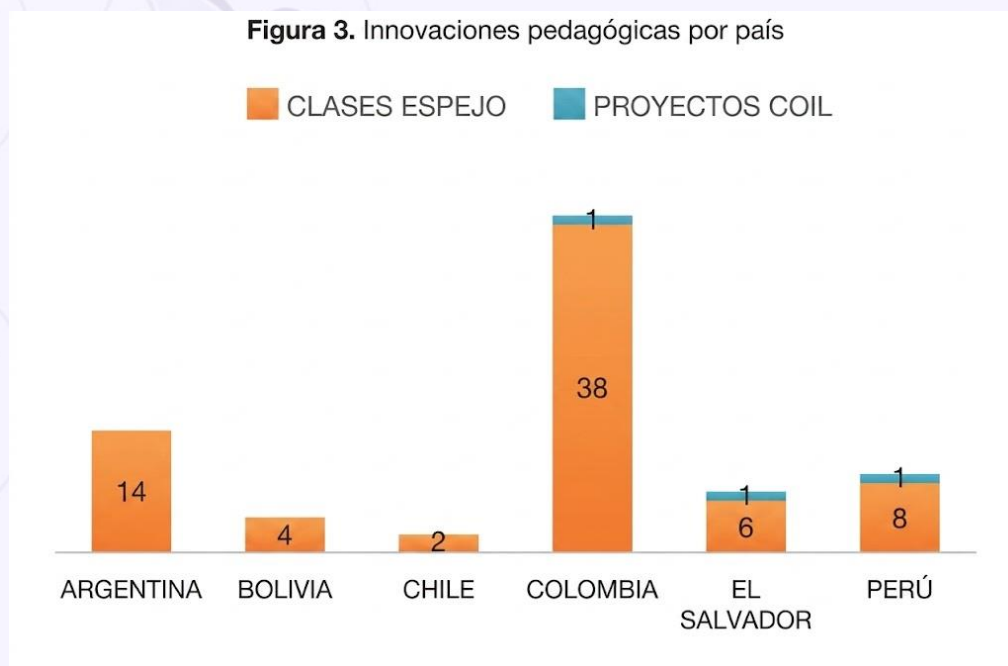
Figura 2. Participación estudiantil



Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

La Figura 2, que ilustra la participación estudiantil en innovación pedagógica, revela un predominio sostenido de las clases espejo sobre los proyectos COIL a lo largo del periodo 2019-2025. Las clases

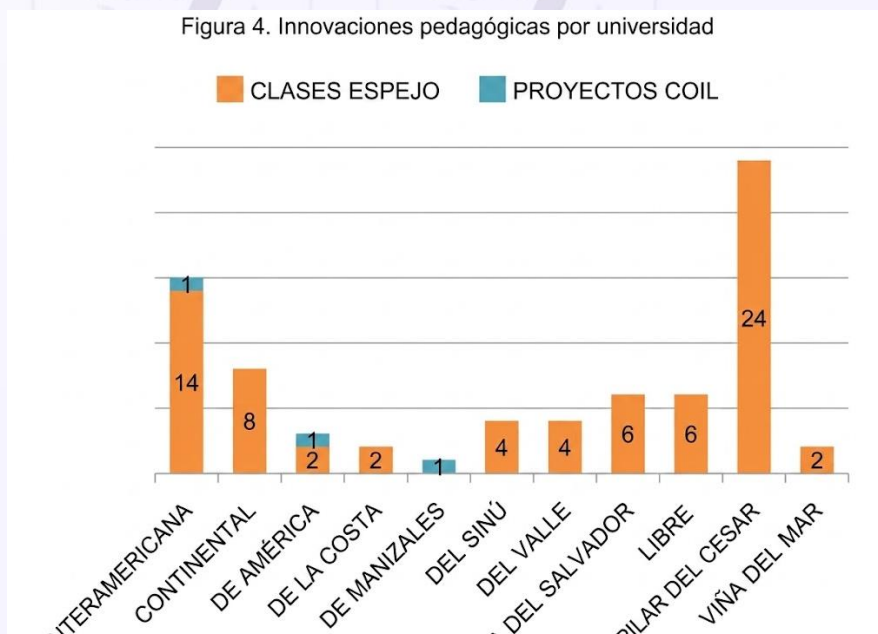
espejo experimentaron un crecimiento constante en la participación, con un marcado ascenso a partir del año 2020-2021, destacándose consistentemente el número de estudiantes mexicanos sobre los extranjeros, con un poco de más de 300 participantes mexicanos en el año 2024-2025. En contraste, la participación en proyectos COIL, que solo se registra a partir de 2023-2024, se mantiene en un nivel significativamente inferior y estable, con una distribución equitativa entre estudiantes extranjeros y mexicanos, aproximadamente 40 en cada grupo, lo que sugiere una diferencia en la implementación o la adopción de estas dos metodologías pedagógicas.



Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

En la *figura 3* se analizan las innovaciones pedagógicas por país, la cual revela una marcada disparidad en la implementación de estas iniciativas, con un claro predominio de las clases espejo sobre los proyectos COIL. Colombia lidera de manera significativa la participación con 39 actividades, superando ampliamente al resto de los países, lo que sugiere un mayor dinamismo o un enfoque institucional más robusto hacia la internacionalización en este contexto. En contraste, países como Bolivia y Chile muestran una participación mínima, indicando una adopción más limitada de estas metodologías.

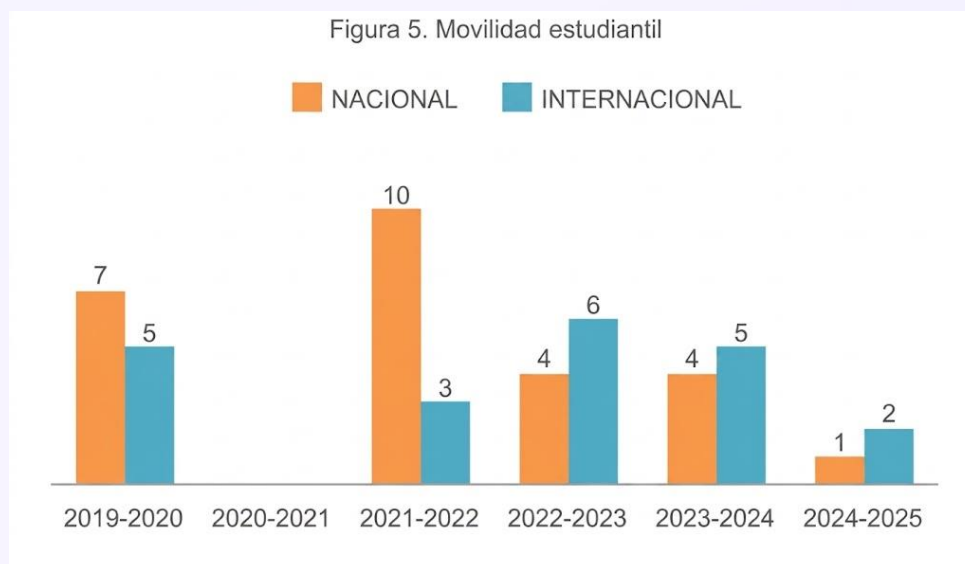
Figura 4. Innovaciones pedagógicas por universidad



Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

La figura 4 revela una marcada disparidad en la adopción de innovaciones pedagógicas entre las universidades, con la Universidad Popular del César liderando la participación de manera contundente con 24 clases espejo. El predominio de las clases espejo es evidente, siendo la modalidad principal de colaboración en casi todas las instituciones. Los proyectos COIL, por otro lado, tienen una presencia marginal, observándose solo en la Universidad Abierta Interamericana, la Universidad de América y la Universidad de Manizales.

Figura 5. Movilidad estudiantil

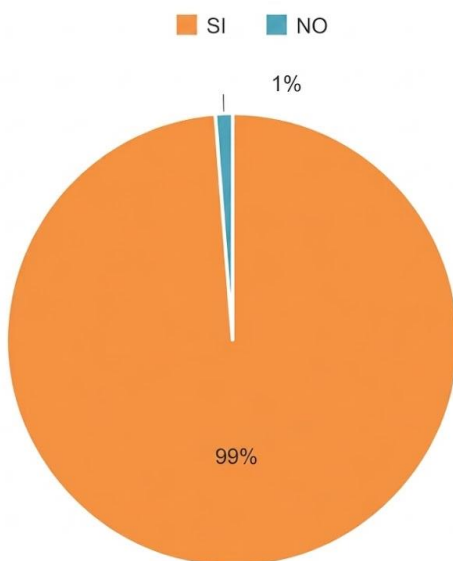


Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

En la figura 5 sobre la movilidad estudiantil presencial se evidencia que tras una interrupción total en el ciclo 2020-2021 asociada a la pandemia de COVID-19, la movilidad se recupera en 2021-2022, impulsada principalmente por la participación nacional. Sin embargo, en los ciclos posteriores

(2022-2023 y 2023-2024), se observa una inversión de la tendencia, donde la movilidad internacional supera consistentemente a la nacional.

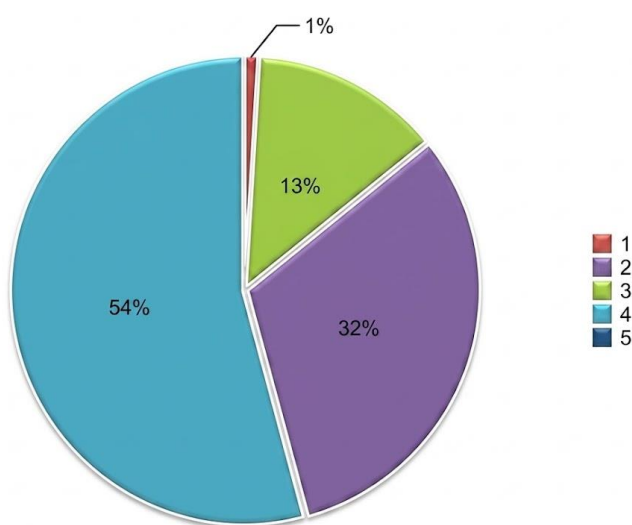
Figura 6. Comprensión del tema



Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

La *figura 6* muestra la percepción de los estudiantes sobre el enriquecimiento de su comprensión del tema a través de la "clase espejo", los resultados muestran una abrumadora mayoría de opiniones positivas. Está marcada preferencia sugiere que la clase espejo es valorada como una estrategia pedagógica es percibida para profundizar el conocimiento de los estudiantes en la materia.

Figura 7. Perspectivas culturales



Nota. Elaboración propia a partir de los registros de internacionalización de la UANEG (2019-2025).

La figura 7 muestra que la clase espejo fue percibida como una herramienta altamente efectiva para conocer diferentes perspectivas culturales. La mayoría de los encuestados eligió la opción "5" ("mucho"), que constituye el segmento más grande del gráfico circular, mientras que las opciones "1" ("nada") y "2" obtuvieron una representación mínima. Esto indica un fuerte consenso en que la experiencia contribuyó significativamente a la comprensión de otras culturas.

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

Los resultados de esta investigación confirman de manera contundente la hipótesis inicial: las estrategias de internacionalización pedagógica implementadas en UANEG entre 2019 y 2025 han tenido un impacto significativo.

Estos hallazgos demuestran que las innovaciones no solo han fortalecido la calidad educativa y el desarrollo de competencias globales en los estudiantes, sino que también han mejorado el posicionamiento institucional a nivel internacional.

El principal sustento de esta afirmación radica en la expansión sostenida y exitosa de las Clases Espejo, que crecieron de 2 a 26 experiencias en el periodo analizado. Este patrón sugiere no solo una consolidación institucional de la estrategia, sino también una mayor capacidad operativa y organizativa para sostener iniciativas internacionales en la docencia regular.

Además, la alta valoración estudiantil refuerza su impacto positivo, con 265 respuestas afirmativas sobre la comprensión temática y 145 estudiantes en la escala máxima de apreciación de perspectivas culturales. Este consenso casi unánime evidencia una correlación sustantiva entre la participación en esta modalidad y la percepción de mejora en el entendimiento conceptual, lo que refuerza su pertinencia en contextos educativos orientados a la internacionalización y al desarrollo de competencias interculturales.

Estos hallazgos dialogan directamente con el contexto de la literatura académica, posicionando a UANEG como un caso de estudio relevante en América Latina. La experiencia de UANEG contrasta con las advertencias de autores como Gacel-Ávila et al. (2024), quienes señalan desafíos estructurales en la internacionalización de la educación superior en la región. La capacidad organizativa y el compromiso con la innovación pedagógica demostrados por la UANEG superan estas limitaciones, lo que la convierte en un modelo a seguir.

En conjunto, los datos reflejan una expansión progresiva y diferenciada de las estrategias de internacionalización en UANEG. Mientras las Clases Espejo se consolidan como una práctica recurrente y escalable, los Proyectos COIL representan una incursión selectiva hacia modelos más integradores.

Esta dualidad evidencia un compromiso institucional creciente con la innovación pedagógica internacional, articulando tanto la ampliación cuantitativa como la diversificación cualitativa de las experiencias formativas. El éxito de las Clases Espejo en UANEG se alinea con los hallazgos de Leguizamo-Suárez et al. (2025), Yangali et al. (2022) y Candolfi et al. (2024), quienes respaldan el impacto positivo de esta estrategia en la motivación, la participación y la creación de redes académicas.

La diversificación geográfica e institucional de las colaboraciones, especialmente con la Universidad Popular del César en Colombia, valida un enfoque de internacionalización contextualizado y operativo. Esta distribución heterogénea sugiere que la disposición a implementar estas

innovaciones, así como la preferencia por metodologías de menor complejidad, varían significativamente entre las instituciones académicas.

La escasa presencia de proyectos COIL en la mayoría de los países podría atribuirse a la complejidad inherente de su gestión, lo que posiciona a las clases espejo como una alternativa de internacionalización más accesible y frecuente. Además, la recuperación de la movilidad internacional tras la pandemia, observada en los ciclos 2022-2023 y 2023-2024, demuestra que las estrategias de internacionalización virtual actúan como catalizadores de experiencias globales más amplias.

Esta transición sugiere que las innovaciones pedagógicas de internacionalización promovidas por la UANEG podrían estar generando un impacto tangible, estimulando una mayor participación de estudiantes en experiencias presenciales fuera del ámbito nacional, en línea con los objetivos de investigación. Este punto resuena con los hallazgos de Morris et al. (2022) y García-Meza y González (2025), quienes destacan el valor de estas estrategias para la formación global.

Por lo tanto, esta investigación ofrece evidencia empírica que subraya la viabilidad, el impacto y la escalabilidad de estas estrategias en contextos institucionales que valoran la equidad, la calidad y la transformación educativa. Es una contribución valiosa al campo de la internacionalización pedagógica en América Latina, demostrando que es posible implementar innovaciones efectivas incluso con recursos limitados.

CONCLUSIONES

Esta investigación analizó el impacto de las innovaciones pedagógicas de internacionalización implementadas en la UANEG entre 2019 y 2025. Los hallazgos confirman que estas estrategias han fortalecido significativamente la calidad educativa, fomentado el desarrollo de competencias globales en los estudiantes y mejorado el posicionamiento internacional de la institución.

Una de las principales evidencias de este éxito es la implementación sostenida de las Clases Espejo, que experimentaron un crecimiento superior al 1000% en este periodo. Este aumento no solo demuestra su consolidación operativa, sino también una apropiación pedagógica por parte de la comunidad, valorada positivamente por los estudiantes por su contribución a la comprensión de temas y a la apertura cultural.

En contraste, aunque la adopción de los Proyectos COIL fue más limitada, su presencia indica una diversificación metodológica hacia modelos colaborativos más complejos. Esta combinación de la expansión cuantitativa de las Clases Espejo con la exploración cualitativa de los Proyectos COIL revela una estrategia institucional coherente que equilibra la accesibilidad con la innovación, adaptándose a los desafíos de la educación superior en América Latina.

Las implicaciones de la investigación son relevantes para el campo de la internacionalización curricular, ya que demuestran que es posible generar experiencias formativas significativas, incluso en contextos con restricciones estructurales. La alta participación estudiantil, la diversidad geográfica de las colaboraciones y la recuperación progresiva de la movilidad internacional sugieren un potencial transformador a largo plazo que va más allá del impacto inmediato.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar un análisis comparativo entre las modalidades virtuales y presenciales de internacionalización. Además, sería valioso evaluar el impacto de estas estrategias en el desarrollo de competencias específicas, como la interculturalidad crítica, la alfabetización digital y el pensamiento global. También es pertinente explorar el papel de la

profesionalización docente como un factor clave para la efectividad y sostenibilidad de estos procesos.

En definitiva, estos resultados posicionan a la UANEG como un referente regional en la implementación estratégica de la internacionalización. Proporciona evidencia empírica que es fundamental para el diseño de políticas educativas que sean inclusivas, sostenibles y orientadas a un desarrollo global.

REFERENCIAS

Acosta Bohorquez, J. C. (2020). Análisis de las estrategias de internacionalización de educación superior en las universidades colombianas. *Punto de vista*, 12(17), 3. <https://doi.org/10.15765/pdv.v12i17.1667>

Barbosa Guerrero, L. (2021). Clases espejo como estrategia para fortalecer la internacionalización. *Mare Ingenii*, 3(2), 36-42. <https://doi.org/10.52948/mare.v3i2.564>

Bustos-Aguirre, M. L., & Vega-Cano, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 269-297. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.474>

Camacho-Javier, M., & López-del Castillo, J. C. (2022). Proceso profesionalizante: Una intervención en enseñanza superior. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.6>

Candolfi Arballo, O., Rosales Bonilla, R., Ontiveros Duries, M., Pizano Noriega, C., & Sámano Sánchez, A. (2024). Experiencia de Aprendizaje con Clases Espejo Desde las Ciencias de la Salud. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 460-478. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11256

Gacel-Ávila, J., Villalón-de-la-Isla, E. M., & Vázquez-Niño, G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(1), 309-333. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912>

García-Meza, I. M., & González Bello, E. O. (2025). Cursos virtuales para la internacionalización del currículo: Innovaciones disruptivas para docentes de educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/ht3sq620>

González, M. O., & Morales, K. F. (2021). Innovación educativa en la práctica docente en educación superior: Revisión sistemática de la literatura. *Innovación Educativa*, 21.

Hákim Krayem, M. R., Del Callejo Canal, D. D., Canal Martínez, M. E., & Fortuno Hernández, J. C. (2020). La Internacionalización e Interculturalidad como Ejes Transversales de la Responsabilidad Social Universitaria en una Experiencia Educativa Virtual. *Interconectando Saberes*, 10. <https://doi.org/10.25009/is.v0i10.2657>

Hernández Maldonado, M. C. A., Reveles Márquez, J. D. J., & Ceballos Gurrola, E. (2024). Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos: Pedagogical Innovation for Educational Inclusion in the New Mexican School: Impact

Evaluation and Challenges. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2330>

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

Knight, J. (Ed.). (2005). Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. En Educación Superior En América Latina: La dimensión internacional. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-9-5897-6478-7>

Larrondo Ureta, A., Canavilhas, J., Fernandes Teixeira, J., Luiz Martins, G., Meso Ayerdi, K., Pérez Dasilva, J., Peña Fernández, S., & Zamith, F. (2020). Innovació educativa per a la internacionalització i la convergència de l'ensenyament universitari del ciberperiodisme a Iberoamèrica. Anàlisi, 62, 35. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3264>

Leguizamó-Suárez, M. A., Pasito-Garzón, M. A., Moreno-Cely, C. P., Sánchez-Cuervo, R., & Márquez-Vásquez, F. (2025). Clases espejo como estrategia de internacionalización curricular y aprendizaje colaborativo: Una revisión documental. Pedagogía y Saberes, 62. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20721>

Morris, Ll.; Duque, D.; Garmendia, J.; Barrientos Monsalve, E. y Salazar, O., & Josnel. (2022). Experiencia profesoral en la internacionalización del currículo a través de clases espejo programadas por la Universidad austral de Chile. En Avances en Investigación Científica. Avances en Investigación Científica. Sello editorial AUNAR Cali. <https://doi.org/10.47666/avances.inv.3>

Ramírez Ramírez, A., & Bustos-Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34(2), 328-352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>

Rodríguez Díaz, L. A. (2022). El impacto de la innovación en la internacionalización: Una revisión sistemática de la literatura. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/84a11eeb-0d99-41ab-8191-14f78d3fcf63/content>

Van Den Berg, A., Gillibrand, R., & Rebolledo-García, C. (2024). Medición de impacto sobre la competencia intercultural en el uso de proyectos COIL como herramienta de innovación docente para la internacionalización curricular. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 50(3), 269-291. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000300269>

Yangali Vicente, J. S., Varon Triana, N., & Calla Vasquez, K. M. (2022). Clase espejo, una estrategia de internacionalización pedagógica para fortalecer la competencia investigativa en estudiantes de universidades latinoamericanas. Zona Próxima, 35, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.35.001.42>

Mindbloom una respuesta al Brainrot desde el modelo Edupunk 2.0

Rivera Juvenal Pablo Adrian
Universidad Nacional Rosario Castellanos

Recibido: 17 de junio de 2026 | Aceptado: 28 de julio de 2026



Rivera P. (2027). Mindblom En educación [Imagen generada por IA]. Gemini. <https://gemini.google.com>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084411>

Cómo citar:

Rivera Juvenal, P. A. (2026). *MINDBLOOM UNA RESPUESTA AL BRAINROT DESDE EL MODELO EDUPUNK 2.0*. SYNERGIA LATINA, 23, 91-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084411>

MINDBLOOM UNA RESPUESTA AL BRAINROT DESDE EL MODELO EDUPUNK 2.0

Pablo Adrian Rivera Juvenal¹

RESUMEN

En el presente artículo se explora la problemática surgida en 2024 con el concepto *brainrot* cuya traducción directa sería cerebro en putrefacción y que hace referencia al consumo de materiales de bajo contenido cognitivo, que se produce en las redes sociales y deteriora las capacidades de los estudiantes para la comprensión, aplicación de los contenidos por parte de los estudiantes y su tiempo de capacidad de atención reduciéndola a minutos. Frente a tal problemática la presente investigación genera un estudio exploratorio de una técnica denominada *Mindbloom* apegada al modelo *Edupunk 2.0* con la finalidad de poder neutralizar los efectos del *brainrot* y aplicar sus componentes para beneficio de los procesos de enseñanza aprendizaje. El presente estudio exploratorio incluye la determinación de lo que es un *brainrot*, como transformarlo en *Mindbloom*, su funcionamiento pedagógico y la primera puesta en marcha de su implementación y resultados.

Palabras clave: brainrot; mindbloom; ecosistema digital; EDUPUNK 2.0; castillo de la memoria

MINDBLOOM: A RESPONSE TO BRAINROT FROM THE EDUPUNK 2.0 MODEL

ABSTRACT

This article explores the problem that emerged in 2024 with the concept of brainrot, which literally translates to "rotting brain" and refers to the consumption of low-cognitive-content materials commonly found on social media. This phenomenon deteriorates students' abilities to comprehend and apply academic content, as well as significantly reduces their attention span to mere minutes. In response to this issue, the present research conducts an exploratory study of a technique called Mindbloom, grounded in the Edupunk 2.0 model, aimed at neutralizing the effects of brainrot and repurposing its components to benefit teaching and learning processes. This exploratory study includes the definition of brainrot, the transformation process into Mindbloom, its pedagogical function, and the initial implementation and results.

Keywords: brainrot; mindbloom; digital ecosystem; EDUPUNK 2.0; memory palace

INTRODUCCIÓN

La palabra *Brainrot* fue nombrada por el Oxford University Press como palabra del año en 2024 (Oxford University Press, 2024) y hace referencia al deterioro de las facultades mentales por consumo poco estimulante en las redes sociales. Frente a esta problemática el presente artículo explora la generación de una estrategia didáctica partiendo del modelo *EDUPUNK 2.0* (Rivera 2025).

¹ Pablo Adrian Rivera Juvenal. Maestro en docencia para la educación media superior Filosofía, Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Correo electrónico: profesorxjuvenal@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5922-3270>

Con tal objetivo en un primer momento, se explora el concepto de *Brainrot* con énfasis en la subclasificación de los “Memes *brainrot* italianos” para posteriormente deconstruir el modelo *brainrot* por medio de una renovación de la técnica del castillo de la memoria, hacia una estrategia educativa denominada *mindbloom*, posteriormente se muestra la externalización del proceso y se muestran los indicadores propuestos para, en un segundo acercamiento, validar la eficacia de la estrategia.

El trabajo es una investigación-acción que surge de la necesidad de hacer frente al fenómeno *Brainrot* y su deterioro cognitivo asociado y se circunscribe a un proyecto mayor realizado en la Universidad Nacional Rosario Castellanos sobre la generación de ecosistemas digitales libres.

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos para la obtención del grado.

La invasión de los *Brainrot*

La palabra del año de 2024 para el diccionario Oxford fue *Brainrot* (Oxford University Press, 2024) la que refiere al contenido poco estimulante y que atrofia las capacidades intelectuales del usuario que lo consume.

Por tal razón los *brainrot* quedan circunscritos en la denominación de meme dada por la Real academia española: Rasgo cultural o de conducta que se transmite por imitación de persona a persona o de generación en generación. (RAE 2025). De tal forma que un *brainrot* es un material con la capacidad de reproducirse y adaptarse, pero cuyo contenido reclama un mínimo esfuerzo mental del espectador.

El ejemplo más destacado de *brainrot* es la subclasificación denominada *Memes brainrot italianos* los cuales son imágenes generadas con inteligencia artificial que combinan diferentes elementos aleatorios y se acompaña con un nombre que usualmente es una rima mezclando el idioma italiano con otro idioma, como se muestra en la *Figura 1* que muestra a *Tralalero tralala*, un *brainrot* que consiste en un tiburón que usa tenis y está fuera del agua.

Figura 1

Representación del meme tralalero tralala



Nota. La imagen fue generada con Chat GPT

En redes como *TikTok* o *YouTube* este tipo de material es muy abundante y no posee mayor contenido que el nombre del personaje y alguna situación inventada contada en una mezcla de italiano con otro idioma.

De tal forma que el usuario puede ver durante horas o días material *brainrot* sin obtener una estimulación cognitiva significativa; este factor genera en el observador una actitud pasiva ante el medio y permite a la red social contar con la atención del usuario por una gran cantidad de tiempo, llegando a usarse dentro de los colegios y lugares de trabajo.

Elementos constitutivos del *Brainrot*

En un artículo presentado por la revista *Sin contraseñas* (Rivera 2025) se explora la creación de un modelo educativo denominado *Edupunk 2.0* que retoma la bandera del modelo *Edupunk* original de “Hazlo tú mismo” como forma de resistencia en el mundo digital y lo complementa con el uso de la inteligencia artificial en este proceso y la lucha por el territorio digital.

Desde este marco y retomando lo expuesto sobre los *brainrot* italianos en este apartado se deconstruirá el concepto de *brainrot* italiano para su uso como herramienta didáctica bajo el título *mindbloom*; para ello primero se presentan los elementos constitutivos de un *Brainrot* italiano, los cuales se muestran en la *tabla 1*.

Tabla 1

Elementos constitutivos de un *Brainrot* italiano

Elemento	Descripción
Sincretismo	Conjunción de elementos aleatorios
Imagen IA	Creación de imagen por medio de inteligencias artificiales
Rima	Rima explicativa de la imagen

Nota. La tabla muestra los elementos base del meme *brainrot* italiano, pero dado la fluctuación de los memes, estos elementos no son limitativos.

Del *Brainrot* al *mindbloom*

Dada la viralidad de transmisión de los *brainrot* italianos y su bajo contenido significativo; esto se convierte en un factor negativo en los procesos de enseñanza aprendizaje, porque dificulta los tiempos de atención y retención de los estudiantes. Sin embargo, siguiendo con la metáfora de la “viralidad” este apartado propone por medio de la deconstrucción de los elementos del *brainrot* la creación de una vacuna a esta podredumbre mental denominada *Mindbloom* que significa *floración mental*.

Al revisar los elementos de la *tabla 1* se puede generar una nueva serie de condiciones que permitan utilizar los elementos constitutivos del *brainrot* de forma significativa; para ello se recupera una técnica nemotécnica conocida como palacio de la memoria, la cual relaciona lugares o figuras con algún aspecto a recordar; de tal forma que los elementos se estructuran de la siguiente manera:

Tabla 2

Elementos nemotécnicos del castillo de la memoria presentes en los *brainrot*

Elemento	Descripción	Elemento nemotécnico
Sincretismo	Conjunción de elementos aleatorios	Conjunción de elementos que permitan activar un recuerdo.
Imagen IA	Creación de imagen por medio de inteligencias artificiales	Imagen que reúne los elementos sintetizados
Rima	Rima explicativa de la imagen	Palabra o sonido para recordar la imagen

Al realizar esta adaptación de elementos surge la propuesta del mindbloom de la forma siguiente:

Mindbloom: Recurso nemotécnico construido por medio de IA con el fin de crear un producto audiovisual que fomente el aprendizaje asimilándose a la estructura de los memes *brainrot*.

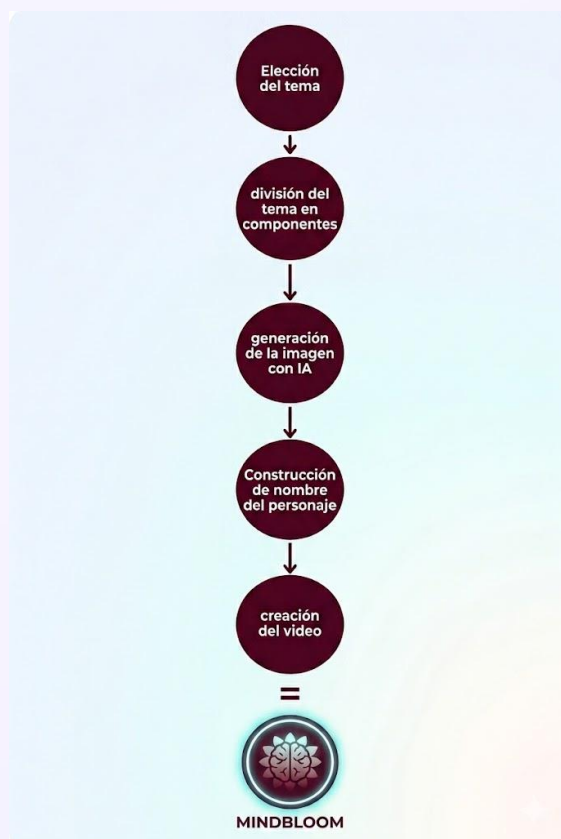
El objetivo de este recurso es utilizar el gusto y asimilación que poseen los jóvenes con este tipo de contenido y aplicarlos en un ambiente que propicie el aprendizaje significativo.

Edupunk: creando Mindblom

Para mostrar el proceso de creación de mindbloom se abordará por medio de un ejemplo siguiendo el proceso mostrado en el diagrama de la *Figura 2*.

Figura 2:

Diagrama para la creación de mindbloom



Nota. Este diagrama es una propuesta que, en la práctica, cualquier persona puede realizarle modificaciones.

1. Elección del tema: Este paso implica elegir el tema dependiendo de los intereses del creador. Para este ejemplo se eligió tomar los componentes del discurso desde la teoría clásica griega de Aristóteles (1994).
2. División del tema: En este paso se revisa el tema y se divide en sus componentes esenciales. En el caso de nuestro ejemplo los puntos en los que se divide son: *el inventio, dispositio, elocutio, memoria y peroratio* (Aristóteles 1994).
3. Elemento nemotécnico: Este punto es crucial para la generación del *Mindbloom* y consiste en relacionar los conceptos esenciales con un elemento recordable. En el caso del ejemplo, se usó la conversión como se ve en la *tabla 3*.

Tabla 3.

Tabla de conversión de conceptos a palabras recordables.

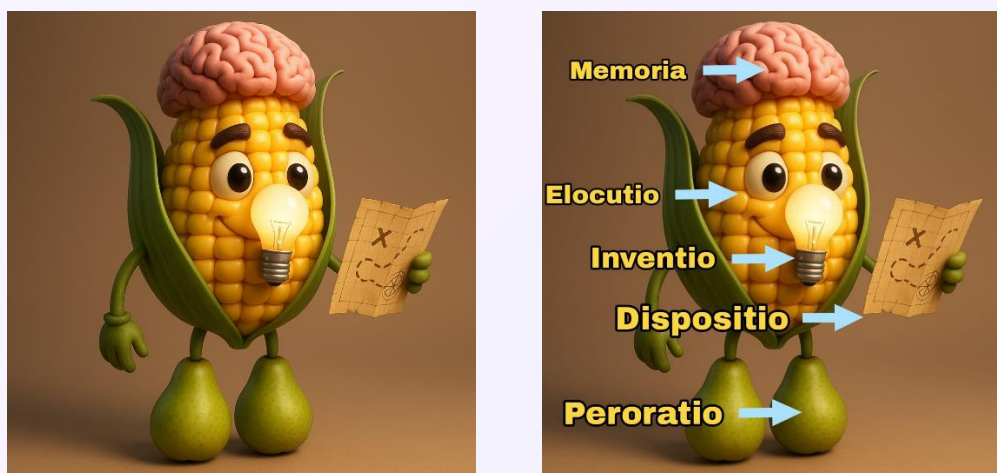
Concepto	Ideas nemotécnicas
Inventio	Un foco para representar una idea
Dispositio	Un mapa para recordar la posición
Elocutio	Un elote por la forma parecida de sonidos
Memoria	Un cerebro para representarla
Peroratio	Un radio en forma de pera

Nota. El uso de recursos no posee un patrón fijo y depende de la creatividad del autor.

4. Creación del Mindbloom: Por medio de una IA se va a generar una imagen que muestre todos los elementos en conjunto, buscando que sean fáciles de reconocer y con estilo característico de los *brainrot*, como se muestra en la figura *Figura 3*.

Figura 3.

Ejemplo de *Mindblom* sobre partes del discurso



Nota. La imagen fue generada con Chat GPT y a lado se coloca la misma con los indicadores de cada parte del discurso.

5. Nombrar el *mindbloom*: El siguiente paso es colocarle un nombre de tal forma que al mencionarlo se recuerde el *mindbloom* y con él, su contenido; en nuestro caso el nombre elegido fue “Culti-eloti-discursi”.
6. Creación de video: Este paso es opcional, pero es más fácil recordar el *brainrot* con movimiento; se puede usar herramientas como *CapCut* para lograrlo.

De esta forma el *Mindbloom* puede ser guardado para su uso personal o compartido para su uso en redes de aprendizaje como se muestra en este enlace de TikTok: <https://vt.tiktok.com/ZSkFVv6CY/> (Frecuencias polímatas 2025).

La difusión de los Mindbloom desde el modelo Edupunk 2.0

El modelo *Edupunk 2.0*, como se trató con anterioridad en otro artículo (Rivera 2025), busca la apropiación de las *TIC*, *TAC* y *TEPS* para la creación de entornos libres de aprendizaje donde los propios actores construyan sus *mindbloom* y no solo sean consumidores pasivos de información.

Con tal objetivo adicional al artículo presente se han creado materiales para difusión de los *mindbloom's* en *YouTube* con el video *Memoria total, aprende con brainrot* disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sqL3tlAyPSc> y en TikTok con la publicación ¿Conoces los *mindbloom*? Disponible en: <https://vt.tiktok.com/ZSkFVv6CY/>. Esto fue realizado para poder otorgar material de fácil acceso a las personas para su creación lo que se plantea complementar con un manual digital para su comprensión.

De tal forma que el objetivo desde el modelo *Edupunk 2.0* es facilitar la forma de creación de *mindbloom* de forma gratuita y sencilla para su aplicación. Con el objetivo de que los *brainrot* que han fungido como un elemento de poco valor cognitivo sean reutilizados como herramientas de aprendizaje.

Estudio exploratorio del uso de Mindbloom

La propuesta, al buscar su aplicación y no solo su teorización, en esta primera fase, se realizó un estudio exploratorio sobre la importancia y eficacia de los *mindbloom* en educación, para, en una segunda fase llevar esta herramienta a un segmento más grande.

El estudio exploratorio se llevó a cabo con un grupo de 10 estudiantes de la licenciatura en filosofía de sexto semestre los cuales otorgaron su consentimiento informado para la prueba y apegado a lo estipulado en el artículo 6º y 7º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de protección de datos personales en posesión de sujetos obligados.

El estudio preliminar consistió en 5 fases las cuales son las siguientes:

1. Explicación de los *minddbloom*
2. Ejemplificación del uso de *mindbloom* para el aprendizaje
3. Creación de *mindbloom* por los estudiantes
4. Aplicación de instrumento de medición de indicadores *mindbloom*
5. Análisis de resultados

Explicación de los mindbloom

Esta fase consistió en una sesión de una hora, de forma presencial, en el que se explicó el funcionamiento de los *Mindbloom*; los estudiantes plantearon sus preguntas y les pareció interesante investigar su uso.

Ejemplificación del uso de mindbloom para el aprendizaje

Esta fase se desarrolló de forma práctica, en una sesión de una hora con los estudiantes, en la que se explicó el funcionamiento de los mindbloom para el aprendizaje y el proceso de su construcción.

Creación de mindbloom por los estudiantes

Esta fase se desarrolló durante dos semanas donde se les pidió a los estudiantes que crearan sus *Mindbloom* y los compartieran entre ellos.

Instrumento de medición de indicadores mindbloom

Posterior a la puesta en práctica de la estrategia, los estudiantes contestaron una prueba para medir los indicadores de pertinencias del *mindbloom*. La prueba se desarrolló por medio de un formulario *forms* y se basó en una escala *Likert* para el mejor manejo de la información obtenida.

Los indicadores por medir en la prueba fueron:

- Significatividad del tema
- Pertinencia del público objetivo
- Relevancia como herramienta de estudio

Para ello el formulario se conformó de las preguntas colocadas en la *tabla 4*:

Tabla 4

Preguntas del instrumento sobre pertinencia de mindbloom.

Preguntas del instrumento de pertinencia de <i>mindbloom</i>
1.- ¿Conoces y consumes los memes <i>Brainrot</i> ?
2.- ¿Cómo consideras tu consumo de <i>Brainrot</i> al día?
3.- ¿Qué tan accesible te pareció la explicación de lo que era un <i>Mindbloom</i> ?
4.- ¿Qué tan fácil te fue aplicar la estrategia <i>Mindbloom</i> ?
5.- ¿Qué tan útil te fue para estudiar?

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

Las preguntas se evaluaron con una escala de Likert y fungen para conocer la pertinencia de la implementación de los *mindbloom* como recurso de estudio de los estudiantes. Los resultados fueron analizados por medio de CODAP para una mejor comprensión, arrojando la siguiente información.

Conocimiento de los brainrot

La primera variable por considerar es el conocimiento sobre los *brainrot* por parte de los estudiantes, los que señalaron como media en una escala donde 1 es poco y 5 mucho, la opción de dos puntos; por lo que existe un conocimiento moderado de la tendencia, y ello puede deberse a su novedad, o, que la tendencia no corresponde a su grupo de edad, tal como se muestra en la *figura 4*.

Figura 4

Conocimiento por parte del grupo muestra de los Brainrots

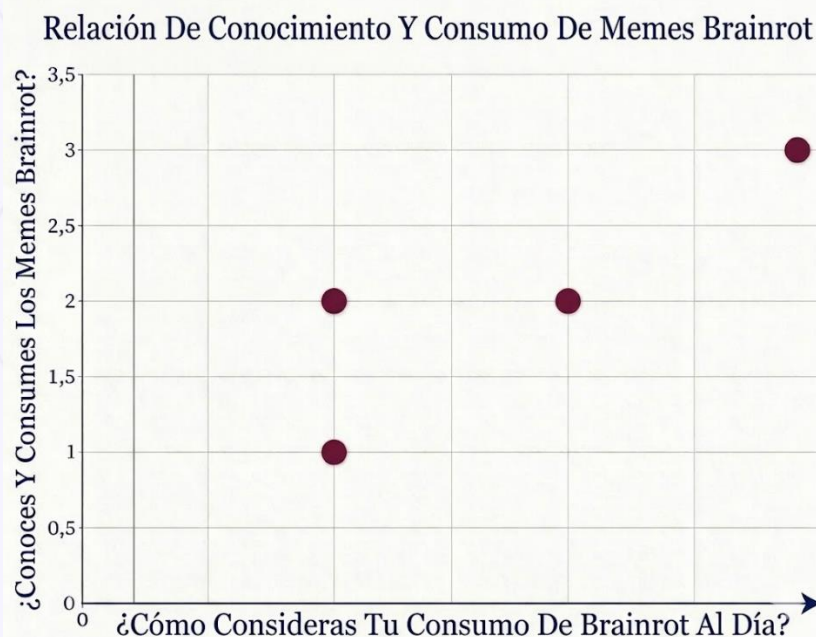


Nota. La gráfica fue generada partiendo de los datos dados en la encuesta drivey analizados con la herramienta CODAP.

Este conocimiento moderado por parte de los estudiantes se reafirma con el bajo consumo de este material, pero mostrando una tendencia a correlacionar conocimiento y frecuencia de uso como se muestra en la *figura 5*.

Figura 5

Relación entre conocimiento de los brainrot y su consumo



Nota. La gráfica fue generada partiendo de los datos dados en la encuesta drive y analizados con la herramienta CODAP.

Sobre la comprensión del concepto de *mindbloom*, los estudiantes consideraron que la teoría en general es fácil de comprender, lo que se muestra en la *Figura 6*, ello contrasta con la facilidad de implementarlo por parte de los estudiantes, lo que se muestra en la *Figura 7*.

Figura 6
Comprensión del concepto *mindbloom*

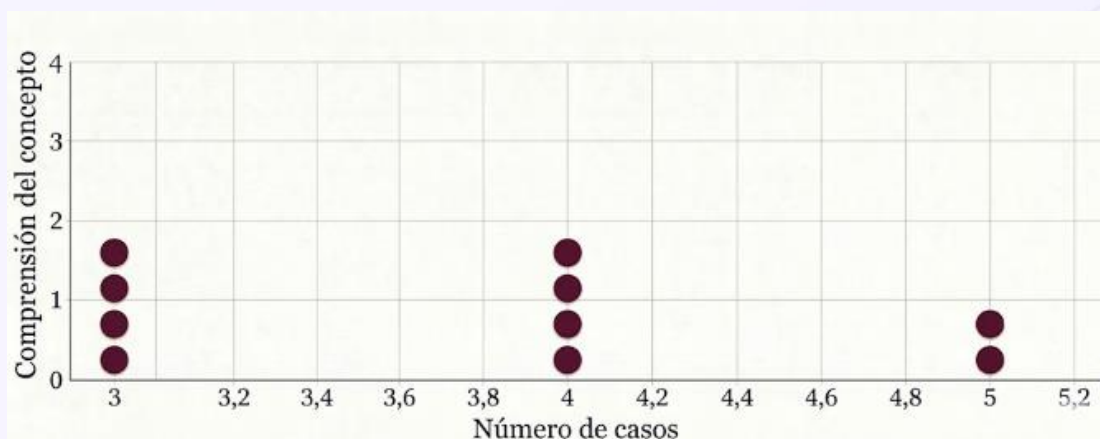
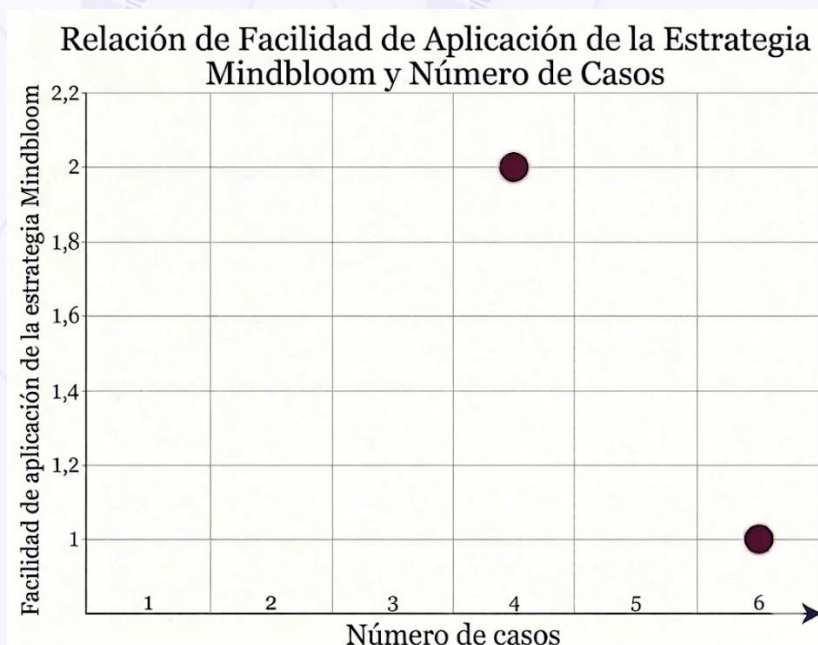
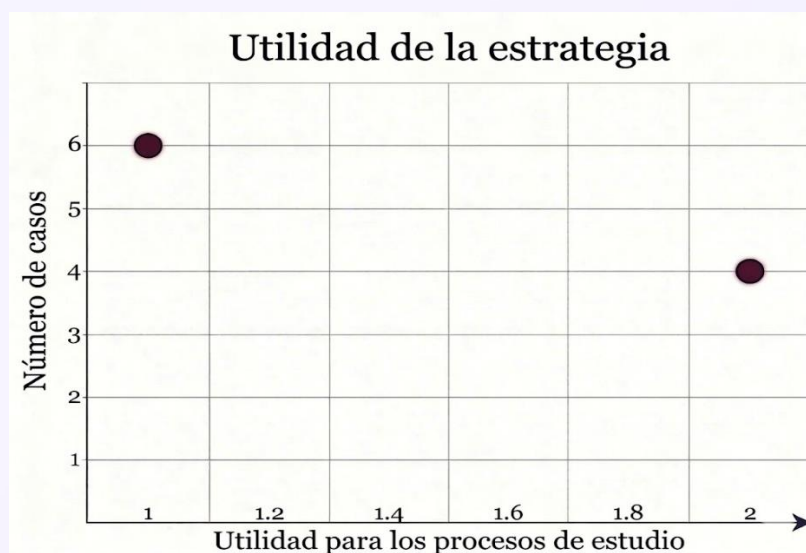


Figura 7
Facilidad degeneración de *mindbloom*



Lo anterior, indica una separación entre la teoría y la práctica de los *mindbloom*, abriendo con ello una ventana de oportunidad que implementar en la siguiente fase de la investigación. Para culminar, los estudiantes muestran que como recurso didáctico para ellos no es tan funcional la creación de *mindbloom*, lo que se muestra en la *Figura 8*.

Figura 8
Utilidad como herramienta de estudio



De los resultados obtenidos se construyó un esquema FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) para poder saber los pasos a seguir en la siguiente fase de implementación, como se muestra en la *Figura 9*.

Figura 9

Esquema FODA para analizar la pertinencia de la estrategia Mindblooms

Fortalezas La estrategia mindbloom es fácil de comprender y no presenta inconvenientes a nivel teórico.	Oportunidades La aplicación para generar mindbloom presenta complicaciones por parte de los participantes.
Debilidades Los participantes al no poder generar sus propios mindbloom no lo consideran una estrategia óptima,	Amenazas De no resolverse el problema de aplicación la estrategia carecerá de relevancia para los estudiantes.

El análisis realizado mostró que existe una dificultad por parte de la población objetivo para la creación de Mindblooms debido a la falta de alfabetización digital, factor que dificulta su uso como recurso didáctico.

Este resultado permitió clarificar un punto importante a trabajar en el modelo EDUPUNK 2.0 el cual es el analfabetismo digital para la construcción de materiales ya que, aunque los estudiantes analizados poseen la capacidad de consumo de materiales, el proceso de creación de elementos o recursos por su cuenta se encuentra poco desarrollado.

Por lo anterior en la siguiente etapa de este proyecto se llevará a cabo lo siguiente:

1. Se modificará la población del estudio para que considere a estudiantes nivel preparatoria que consumen este tipo de contenido con mayor frecuencia.
2. El proceso de generación de *mindbloom* se presentará a los profesores para que ellos sean los que expliquen el procedimiento de creación a sus estudiantes, y así poder poseer un mayor impacto y protocolizar el procedimiento de esta estrategia.
3. Se evaluará en esta ocasión no sólo la percepción de los estudiantes sino que se crearan instrumentos para medir la percepción de los profesores sobre la pertinencia de la técnica y su efectividad.

CONCLUSIONES

Se presentó, en las anteriores páginas una aplicación del modelo *EDUPUNK 2.0* que relaciona educación digital, con la creación de herramientas y materiales didácticos propios, con el objetivo de recuperar el territorio digital para los usuarios y que el uso de la tecnología permita el aprendizaje significativo.

Desde este marco, la investigación partió de la problemática generada por el material *brainrot* en las redes, el cual es un contenido de bajo valor cognitivo y con un potencial de retención muy grande, por lo que el artículo revisó los efectos negativos para la educación y la formación de los estudiantes. Posterior a ello se analizaron los componentes constitutivos del *brainrot* para poder deconstruir sus elementos y ser usado su potencial de captación de atención, con el fin potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La deconstrucción de sus componentes dio como resultado un elemento digital al que se ratificó como *mindbloom* y cuyo objetivo es ser un recurso digital de aprendizaje que ayude al proceso de un aprendizaje significativo.

Subsecuentemente, se presenta la forma de generar *mindbloom* y el material de apoyo para su creación generado en plataformas como *Youtube* y *Tiktok*. Para culminar, se presentó la estructura de un primer estudio exploratorio sobre la implementación de los *mindbloom* y, partiendo de los mismos se definió la ruta a seguir para su implementación y seguimiento en futuras investigaciones.

Finalmente, y apegado a la filosofía del movimiento *Edupunk*, cabe señalar que la definición y estructura de los *mindbloom* es de uso abierto para que cualquier investigador o docente que guste utilizar lo pueda hacer con libertad, al igual que realizarle modificaciones y adaptaciones.

El modelo *Edupunk*, su filosofía, estrategias y metodologías se rigen por el *copyleft* de Stallman (2004) cómo se sintetiza en el artículo “La inquietante verdad sobre la libertad digital” (2026) por lo que se prioriza el uso libre y gratuito del modelo para el bienestar de los estudiantes y de forma general por el progreso de la humanidad.

REFERENCIAS

Aristóteles. (2022). *Retórica*. Editorial Gredos.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Diario Oficial de la Federación.
<https://www.dof.gob.mx/>

Frecuencias polímatas (2025) Culti Eloti discursi <https://vt.tiktok.com/ZSkFVv6CY/>

Frecuencias polímatas (2025) ¿Conoces los Mindblooms? <https://vt.tiktok.com/ZSkFVv6CY/>

Frecuencias polímatas (2025) Aprende con brainrot
<https://www.youtube.com/watch?v=sqL3tIAyPSc>

Idikut. P. (2024) *Brain rot: overconsumption of online content*, Journal of Business Innovation and Governance.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.)

Rivera. P. *Edupunk 2.0 (2025) redefiniendo la educación en la era del tecnofeudalismo*. Revista Sin contraseña.

Rivera. P (2026) La inquietante verdad sobre tu libertad digital
<https://filosofiaenlared.com/2026/04/libertad-digital-stallman/>

Oxford University Press. (2024). ‘Brain rot’ named Oxford Word of the Year 2024.
<https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/>

Stallman R (2004) Software libre para una sociedad libre.
https://www.gnu.org/philosophy/fsfs/free_software.es.pdf

Microcosmos de gamers como realidad análoga del contexto socioeconómico del jugador en gamer community y Wolves' Empire en 2024-2025

Jimenez Galvis Miguel Angel

I.E.D. Cundinamarca

Recibido: 12 de Junio de 2026 | Aceptado: 29 de Julio de 2026



Foto por: El Investigador. Miguel J

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084669>

Cómo citar:

Jimenez Galvis, M. A. (2026). *MICROCOSMOS DE GAMERS COMO REALIDAD ANÁLOGA DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DEL JUGADOR EN GAMER COMMUNITY Y WOLVES' EMPIRE EN 2024-2025*. SYNERGIA LATINA, 23, 104-125. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084669>

MICROCOSMOS DE GAMERS COMO REALIDAD ANÁLOGA DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DEL JUGADOR EN GAMER COMMUNITY Y WOLVES' EMPIRE EN 2024-2025

Miguel Angel Jimenez Galvis ¹

RESUMEN

Esta investigación aborda los videojuegos desde una perspectiva geopolítica, cultural y económica con el objetivo de determinar cómo se evidencian los reflejos precisos de la realidad tangible en la virtualidad. En este sentido, se identifican temáticas cargadas de ideología, estructuras sociales y catárticas asociadas a procesos de identificación y simbolismo. Por lo tanto, el estudio se realizó desde el paradigma de la complejidad con enfoque mixto, utilizando los siguientes instrumentos: diario de campo, clasificación de categorías y matriz de triangulación, aplicados en las comunidades Gamer Community y Wolves' Empire. Estos recursos permitieron analizar los matices entre la realidad tangible y la virtual evocando jerarquías, dinámicas de poder, clases sociales y distinciones económicas como eje fundamental del estudio. Del mismo modo, se abordaron videojuegos de carácter militar, propósitos geopolíticos e ideológicos de alto impacto permitiendo la contribución significativa del análisis al conocimiento sobre la complejidad de los videojuegos y su enfoque, así como a la presencia de réplicas socioeconómicas equivalentes en este medio de entretenimiento. Además, cuestiona los sesgos que han distorsionado este campo académico y posiciona al videojuego como un microcosmos inherente para el análisis sociopolítico contemporáneo.

Palabras clave: videojuegos; política; economía; poder; sociedad; virtualidad

GAMER MICROCOSM: ANALOGOUS REALITY OF THE SOCIOECONOMIC CONTEXT OF THE PLAYER IN GAMER COMMUNITY AND WOLVES' EMPIRE (2024-2025)

ABSTRACT

This research addresses videogames from a geopolitical, cultural, and economic perspective with the objective of determining how precise reflections of tangible reality become evident within virtuality. In this context, ideologically charged themes, social structures, and cathartic dimensions associated with processes of identification and symbolism are identified. Therefore, the study was conducted within the complexity paradigm through a mixed-methods approach, employing the following instruments: field diary, category classification, and triangulation matrix, applied in the Gamer Community and Wolves' Empire communities. These resources enabled the analysis of the nuances between tangible reality and virtuality, evoking hierarchies, power dynamics, social classes, and economic distinctions as the fundamental axis of the study. Likewise, military-oriented videogames characterized by high-impact geopolitical and ideological purposes were examined, allowing the analysis to make a significant contribution to knowledge regarding the complexity of videogames and their analytical scope, as well as the presence of equivalent socioeconomic replications within this entertainment medium. Furthermore, the study questions the biases that have distorted this academic field and positions the videogame as an inherent microcosm for contemporary sociopolitical analysis.

¹ Miguel Angel Jimenez Galvis. Bachiller. Activista sociopolítico e investigador independiente. Colegio Cundinamarca IED, Bogotá, Colombia. Líder comunitario digital. miguel.angeljimenez8622@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1050-7106>

Keywords: videogames; politics; economy; power; society; virtuality

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos han pasado de ser simples medios de entretenimiento a consolidarse como una de las industrias más influyentes del siglo XXI, con un impacto que trasciende a la afición para incidir en la cultura, la economía y las dinámicas sociales globales, “El éxito de una consola de videojuegos es consecuencia del aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponible [...]” (Garfías Frías, 2011, pág. 165). Este carácter híbrido tecnológico y simbólico convierte a los videojuegos en un objeto de estudio para comprender fenómenos sociales contemporáneos, especialmente cuando se analizan en comunidades virtuales internacionales como Gamer Community y Wolves’ Empire.

A pesar de estos aportes, persiste un vacío en la literatura que integre estas perspectivas para analizar cómo las comunidades gamer reproducen, las estructuras socioeconómicas de la realidad tangible. A partir de este vacío surge, ¿De qué manera las comunidades gamers son un reflejo de la realidad tangible socioeconómica? El estudio se centra en dos comunidades internacionales alojadas en Discord, Gamer Community y Wolves’ Empire, caracterizadas por su diversidad lingüística y cultural, así como por una organización interna basada en jerarquías, roles y dinámicas de cooperación y competencia colectiva. En estos entornos, las diferencias de estatus se traducen en posiciones de prestigio, replicando patrones propios de la realidad tangible.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es determinar el reflejo de la realidad tangible socioeconómica desde la identificación, contraste y análisis en las comunidades de gamers: Gamer Community y Wolves’ Empire (2024-2025). En este sentido, la relevancia de esta investigación radica en que permite visibilizar cómo lo virtual y lo tangible se entrelazan generando un espacio híbrido, donde se reproducen problemáticas socioeconómicas y culturales, pero también se evidencian habilidades, ideologías, patrones políticos, formas de organización colectiva e interculturalidad.

Este estudio presenta, de manera analítica la representación del contexto sociopolítico contemporáneo en el videojuego como medio de entretenimiento. Asimismo, se examinan las implicaciones e influencias que estructuran y reproducen el poder como factor central en los entornos virtuales estudiados, de manera que, el análisis se ejecuta desde una perspectiva económica, cultural, social e histórica. Finalmente, las comunidades y videojuegos abordados permiten evidenciar la sociedad en un entorno reducido, concebido como un microcosmos sociopolítico.

LA REALIDAD VIRTUAL COMO SUJETO DE PROBLEMÁTICA SOCIOECONÓMICA

La dificultad identificada en el estudio se da a partir de las réplicas de la realidad tangible en la virtual incluyen tanto aspectos positivos —organización social, trabajo en equipo, liderazgo y cooperación— como negativos —sexismo, violencia verbal e ideologías excluyentes—. Estas influencias pueden generar conflictos, desacuerdos, disputas y polémicas en torno a temas sensibles, afectando a los jugadores y en casos extremos su bienestar físico y psicológico con consecuencias como depresión, autolesiones o incluso suicidio. Un ejemplo claro son los videojuegos tipo shooters, cuyas bases narrativas y mecánicas provienen de armas, sucesos, guerras y personajes reales, lo que demuestra que la realidad tangible antecede e influye en la virtual. De manera que la reproducción de temáticas, conflictos y estructuras dentro de los entornos virtuales constituye una evidencia de que muchas de las problemáticas presentes en las comunidades *gamer* tienen su origen en el contexto sociocultural de los jugadores.

Dicho contexto, con sus desigualdades, tensiones y valores, se proyecta en la esfera digital, condicionando las interacciones y reforzando patrones que ya existen fuera de la pantalla. Como advierte Garfías Frías, la evolución de las consolas ha redefinido la experiencia de juego, convirtiendo a los videojuegos en una industria cultural con impacto global. Asimismo, Sibilia señala que las tecnologías digitales no solo transforman las formas de comunicación, sino también las maneras en que las personas se perciben y se relacionan, lo que, en el caso de las comunidades *gamer*, se traduce en la construcción de identidades y jerarquías virtuales.

Las influencias mencionadas se ilustran desde el sexismo como factor idealista dentro de las comunidades desde perspectivas convenientes, no como medio opresivo, por ejemplo; reclutamiento y persuasión. Ideologías excluyentes desde el dominio hegemónico de grupos sobre otros a nivel jerárquico y/o discursivo. Asimismo, las consecuencias lesivas se reflejan por el impacto de la inmersión económica, laboral y efectiva de los jugadores en dichos entornos, como un medio de inversión, poder, estatus y control.

Aunque los *Game Studies* han avanzado, persiste un vacío académico en la integración de perspectivas socioeconómicas, culturales y políticas que expliquen cómo las comunidades *gamer* reproducen estructuras de la realidad tangible. Trabajos como los de Navarrete et al. y Bogost han explorado aspectos teóricos y persuasivos de los videojuegos, pero pocos han abordado de manera sistemática la convergencia entre jerarquías virtuales y estructuras sociales asociadas a cargas geopolíticas, militares e ideológicas.

MARCO TEÓRICO

A continuación, la investigación se sustenta en el aporte de los siguientes autores y obras, a partir de los cuales se evidencia la pluralidad de temas y conceptos sociales correlacionados e intrínsecos al objeto de estudio. La naturaleza diversa de los aportes corrobora la novedad y el vacío académico mencionado con anterioridad. En conjunto, permiten comprender la complejidad de los videojuegos como estructuras sociopolíticas.

2.1 Aproximaciones académicas al estudio del videojuego y la virtualidad

Paradigmas de la teoría del videojuego

Desde Navarrete et al, se delimita el marco teórico de los *Game Studies* mediante una taxonomía que clasifica las investigaciones en tres paradigmas: ontológico o constitutivo, metodológico y de campo, donde “[...] todas las teorías surgidas desde el videojuego poseen validez mientras un grupo de teóricos se afanan en ellas” (Navarrete Cardero, Gómez Pérez, & Pérez Rufí, 2015, pág. 111). Esta propuesta reconoce que la teoría del videojuego constituye un campo abierto y en constante evolución, capaz de hibridar enfoques diversos.

En este sentido, el planteamiento es compatible con el paradigma de la complejidad de Morin, que concibe el videojuego como un sistema dinámico, interconectado y no lineal. Esta perspectiva resulta pertinente para la presente investigación, pues permite articular otros métodos y enfoques desde un punto de vista que integra múltiples niveles de sentido y reconoce su naturaleza híbrida.

Sin embargo, la aplicación sistemática del paradigma de la complejidad en los *Game Studies* sigue siendo limitada. Explorar su potencial podría enriquecer el estudio de formatos híbridos con diversos enfoques. Además, su aplicación podría abrir campo a nuevos métodos, impacto y generación de conocimiento.

Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames

Desde esta perspectiva, el análisis del videojuego se desplaza hacia su dimensión comunicativa implícita. Sostiene que “Videogames are an expressive medium, and a persuasive medium; they represent how real and imagined systems work, and they invite players to interact with those systems and form judgments about them” (Bogost, 2007, pág. Preface). Con esta declaración, refuerza la idea de que los videojuegos son capaces de replicar temáticas de la realidad y, al mismo tiempo, asociarlas a narrativas ficticias. Esta perspectiva se enmarca en su propuesta de la retórica procedimental, entendida como la capacidad de los videojuegos para argumentar y persuadir a través de sus reglas, mecánicas y estructuras interactivas.

El pensamiento de Bogost amplía la concepción del videojuego como simple entretenimiento, situándolo como un medio cultural con poder para influir en percepciones, actitudes y comportamientos. De este modo, los videojuegos trascienden el entretenimiento como su única función, exponiendo su potencial para replicar, cuestionar e incluso transformar realidades. El autor demuestra cómo las mecánicas pueden transmitir ideologías, interpretar estructuras sociales o proponer soluciones a problemas concretos.

Para esta investigación, lo anterior conecta de manera directa con el enfoque y la visión de Bogost, en tanto que permite dinamizar y explorar el alcance de los videojuegos a escala social. Esto se evidencia en comunidades como Gamer Community y Wolves’ Empire, que manifiestan una diversidad cultural y lingüística a gran escala. En estos entornos, se observa la construcción de identidades, la negociación de normas y la generación de discursos colectivos, jerarquías y modelos políticos e ideológicos, reproduciendo y transformando dinámicas socioeconómicas presentes en la realidad tangible.

La industria del videojuego a través de las consolas

En este punto, el análisis se expande hacia las bases tecnológicas e industriales que sostienen al videojuego. Garfias Frías analiza la evolución de la industria del videojuego a partir de la relación entre avances tecnológicos, estrategias de mercado y la experiencia del usuario. El autor señala que “el éxito de una consola de videojuegos es consecuencia del aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles, logrando hacer una comunión entre el usuario y el videojuego a través del control; aunque no siempre la tecnología más poderosa es la que ha tenido más éxito” (Garfias Frías, 2011).

Este planteamiento permite comprender que el valor de un dispositivo no se mide únicamente por su potencia técnica, sino también por su capacidad de adaptarse a las condiciones y posibilidades de los consumidores. Desde esta perspectiva, las diferencias en el acceso a consolas y equipos de distinto nivel tecnológico pueden interpretarse como un reflejo de las desigualdades socioeconómicas presentes en la realidad tangible. Esta brecha tecnológica se traduce en jerarquías simbólicas: quienes poseen hardware de alto rendimiento suelen gozar de mayor prestigio y visibilidad, mientras que aquellos con equipos más limitados enfrentan restricciones que afectan su participación, reconocimiento e incluso la calidad del contenido gamer.

En el marco de esta investigación, este antecedente aporta una base para analizar cómo la disponibilidad y el tipo de recursos tecnológicos no solo condicionan la experiencia de juego, sino que también funcionan como marcadores de estatus y estrato social dentro de entornos virtuales como Gamer Community y Wolves’ Empire. De esta manera, el trabajo de Garfias Frías resulta pertinente al evidenciar cómo las diferencias materiales en los dispositivos utilizados por los jugadores reflejan y reproducen dinámicas de clase social que se hacen presentes en este estudio.

Con lo anterior, los antecedentes seleccionados son clave y fundamentales para el estudio. Su implicación en el objeto de análisis es directa y permite abordarlo con mayor precisión. En este sentido, su aporte sobresale de manera inherente al responder a la complejidad de este. Por el contrario, los referentes que se presentan a continuación contribuyen a la comprensión de conceptos clave, sin estar involucrados de forma directa en el tópico central, como ocurre con los antecedentes previamente expuestos.

2.2 Virtualidad, tecnología y sociedad

Los siguientes autores permiten el desarrollo empírico y objetivo de esta investigación. Asimismo, las teorías e ideas propuestas en sus trabajos definen conceptos y respaldan el estudio. En este sentido, resultan indispensables para comprender el objeto de análisis y su impacto académico, social y cultural. Por lo tanto, el estudio de los videojuegos como fenómeno cultural y social requiere un marco conceptual que articule distintas perspectivas teóricas.

Navarrete et al, señalan que “los diferentes estudios acometidos sobre el videojuego a lo largo de los últimos veinte años pueden aglutinarse bajo tres paradigmas [...]” (Navarrete Cardero, Gómez Pérez, & Pérez Rufí, 2015, pág. 113): ontológico o constitutivo, metodológico y de campo. Estos paradigmas permiten clasificar las investigaciones según su objetivo: definir la naturaleza del videojuego, abordarlo desde un método específico o relacionarlo con problemas y contextos externos. Esta taxonomía resulta clave para ubicar la presente investigación, que combina elementos metodológicos y de campo para analizar comunidades como Gamer Community y Wolves’ Empire.

De manera que, el paradigma de la complejidad, propuesto por Morin, constituye el fundamento epistemológico de este trabajo. El autor afirma que “La complejidad es mucho más una noción lógica que una noción cuantitativa” (Morin, 2004, pág. 3) y que su estudio implica articular nociones que se rechazan entre sí. Este enfoque reconoce que los fenómenos sociales y culturales, como las comunidades gamer, son sistemas abiertos, interdependientes y en constante transformación. Aplicar este paradigma permite integrar métodos cualitativos y cuantitativos, así como articular marcos teóricos diversos, para interpretar las interacciones y jerarquías observadas sin reducirlas a explicaciones simplistas.

En este contexto, la virtualidad se entiende como un entorno que trasciende las limitaciones físicas y temporales. Lo describe como “[...] un proyecto sumamente ambicioso, que no está exento de peligros y desafíos de toda índole: valiéndose de los sortilegios digitales, contempla la abolición de las distancias geográficas, de las enfermedades, del envejecimiento e, incluso, de la muerte” (Sibilia, 2006, pág. 11). Esta condición posibilita la creación de identidades digitales y vínculos interculturales, como ocurre en las comunidades estudiadas, donde la interacción multinacional y la conectividad en tiempo real facilitan la observación de dinámicas sociales complejas. Esta perspectiva se refleja en la categoría *Fortnite*, donde la virtualidad masiva expone riesgos sociales como la toxicidad, la discriminación y las dinámicas de exclusión, confirmando los peligros que Sibilia advierte en la construcción de identidades digitales.

Los videojuegos, como medio cultural, poseen un carácter expresivo y persuasivo. Bogost sostiene que representan el funcionamiento de sistemas reales e imaginarios, posibilitando interacciones y la formación juicios desde los jugadores. Además, su naturaleza híbrida se refleja en que los “Games are part art and part appliance, part tableau and part toaster” (Bogost, 2015), lo que evidencia su doble condición de objeto cultural y producto de consumo. En el contexto de esta investigación, esta dualidad se traduce en que los videojuegos son simultáneamente espacios de interacción social y bienes sujetos a dinámicas de mercado. Este planteamiento se observa en la categoría *Call of Duty*,

cuyos escenarios geopolíticos y militares funcionan como retóricas procedimentales que invitan al jugador a interactuar con sistemas ideológicos y a emitir juicios sobre ellos.

En el ámbito de los deportes electrónicos, Bordes y Martínez señalan que “la motricidad solicitada es de naturaleza sustitutiva, no constitutiva, sometida a una recodificación y digitalización que transforma las interacciones motrices en *e-teracciones* gráficas entre avatares” (Bordes & Martínez-Santos, 2021, pág. 1). Este planteamiento es clave para comprender cómo la competencia en entornos virtuales genera jerarquías y capital social, aunque se distancia de la fisicalidad propia del deporte tradicional. En comunidades gamer, estas dinámicas competitivas influyen en el estatus y la visibilidad de los jugadores. Esta idea se refleja en la categoría *Rocket League*, que traslada la lógica del deporte físico a un entorno digital competitivo, consolidándose como un ejemplo de *eSport* donde la coordinación y el trabajo en equipo generan capital social y prestigio.

2.3 Poder, jerarquía y reproducción de estructuras sociales

La política, entendida como la aspiración a participar en el poder o influir en su distribución, también se manifiesta en los entornos virtuales. Weber la define como “la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen” (Weber, 1919, pág. 6). En comunidades gamer, esta dinámica se refleja en la organización de clanes, la asignación de roles y la toma de decisiones estratégicas que afectan la estructura interna y las relaciones de poder. Este concepto se materializa en la categoría *Rise of Kingdoms*, donde las jerarquías, la gestión de recursos y la lucha por el liderazgo reproducen de manera clara la lógica del poder descrita por Weber.

Desde una perspectiva de impacto social, Lara (2013) sostiene que “Los videojuegos [...] pueden ser una herramienta de gran potencial para la educación y la promoción del cambio social” (Lara, 2013, pág. 1). Esto resulta relevante para el presente estudio, pues las comunidades analizadas no solo reproducen desigualdades socioeconómicas, sino que también generan espacios de cooperación, liderazgo y aprendizaje colectivo.

En el ámbito industrial y tecnológico, Garfias observa que el éxito de un sistema no depende únicamente de su potencia técnica, sino también de su aceptación por parte de los consumidores. Esta brecha tecnológica se traduce en jerarquías simbólicas dentro de las comunidades virtuales, donde el acceso a hardware de alto rendimiento puede determinar el estatus y la participación.

Finalmente, Castells define la sociedad red como “Una nueva estructura social” y que, “Mientras quiera seguir viviendo en sociedad, en este tiempo y en este lugar, tendrá usted que tratar con la sociedad red. Porque vivimos en la Galaxia Internet.” (Castells, 2001, págs. 231-237). Este concepto permite entender que las comunidades gamer son nodos interconectados donde convergen realidades diversas, negociando identidades, normas y jerarquías en un espacio híbrido que combina lo local y lo global. Este planteamiento se evidencia en la categoría *Pokémon GO*, que fusiona lo tangible y lo virtual en una red global de jugadores, mostrando cómo la sociedad red se manifiesta en experiencias híbridas que trascienden fronteras físicas.

2.4 Conceptos operativos del estudio

LA VIRTUALIDAD COMO ESTRUCTURA COMPLEJA

En este contexto, la virtualidad se entiende como un entorno que trasciende las limitaciones físicas y temporales. Sibilia la describe como “[...] un proyecto sumamente ambicioso, que no está exento de peligros y desafíos de toda índole: valiéndose de los sortilegios digitales, contempla la abolición

de las distancias geográficas, de las enfermedades, del envejecimiento e, incluso, de la muerte” (Sibilia, 2006, pág. 11). Esta condición posibilita la creación de identidades digitales y vínculos interculturales, como ocurre en las comunidades estudiadas, donde la interacción multinacional y la conectividad en tiempo real facilitan la observación de dinámicas sociales complejas.

VIDEOJUEGOS: EMISOR DE IDEAS E INTERESES

Los videojuegos constituyen un medio cultural híbrido, capaz de combinar elementos técnicos, narrativos y sociales. Bogost sostiene que “[...] they represent how real and imagined systems work, and they invite players to interact with those systems and form judgments about them” (Bogost, 2007, pág. Preface). Además, su naturaleza dual se refleja en que son “[...] part art and part appliance, part tableau and part toaster” (Bogost, 2015), lo que evidencia su condición de producto cultural y bien de consumo. En el contexto de esta investigación, los videojuegos no solo son el soporte técnico de la interacción, sino también el marco simbólico en el que se construyen las relaciones de poder y estatus dentro de las comunidades analizadas a través de un reflejo significativo.

EL PODER SE TRANSFORMA, NO DESAPARECE

El concepto de poder, entendido desde la sociología política, se refiere a la capacidad de influir o determinar el comportamiento de otros dentro de un sistema social. Weber lo define como “la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen” (Weber, 1919, pág. 6). En entornos virtuales, este poder se manifiesta en la asignación de roles, la gestión de recursos y la toma de decisiones estratégicas que afectan a la comunidad. En *Gamer Community* y *Wolves’ Empire*, el poder se ejerce tanto de manera formal a través de cargos y jerarquías establecidas como informal, mediante el reconocimiento social y la influencia simbólica que otorgan la experiencia, la habilidad o el acceso a recursos.

En conjunto, estos aportes teóricos Navarrete et al., Morin, Sibilia, Bogost, Bordes y Martínez-Santos, Weber, Lara, Garfias y Castells ofrecen un marco integral para interpretar cómo las comunidades gamer reproducen, adaptan y replican estructuras socioeconómicas, políticas y culturales de la realidad tangible en entornos virtuales.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo las premisas de Morin, quien propone evitar la inducción de los resultados, priorizando la amplitud metódica y la diversidad de perspectivas. Asimismo, en coherencia con su paradigma de la complejidad, abordar la investigación desde la pluralidad de elementos y mediante un enfoque mixto contribuye a reducir el sesgo y a fortalecer la transparencia de los datos. En consecuencia, la metodología aplicada responde al rigor propuesto por Morin y permitió obtener datos fieles a la magnitud y a la naturaleza del problema abordado.

3.1 Diseño del estudio y categorías de análisis

En efecto, el mayor reto es de carácter poblacional e intercultural; aun así, mediante Discord, los jugadores se reúnen en busca de comunidades con fines semejantes y/o específicos, por esto, impulsar un proyecto en *Rise of Kingdoms* atrajo gran atención y material para WE. Asimismo, el canal de YouTube perteneciente al autor tuvo dicho efecto en GC. Por otro lado, el uso de *gamertags*, datos no personales y el conocimiento de la documentación disponible en redes —donde se exponen con claridad perfiles, partidas y actividad— derogó la necesidad de consentimiento en la mayoría de

los miembros, a excepción de líderes, moderadores y miembros activos fundamentales de la organización.

Del mismo modo, las inclinaciones académicas y laborales de los líderes, correlacionadas, sustentan la sinergia y compatibilidad que permitieron la dirección óptima de aproximadamente 1200 jugadores. No obstante, el margen de edad probable se estima entre los 12 y 54 años; asimismo, las nacionalidades se determinaron a partir del idioma. Lo anterior refuerza la problemática de la imposibilidad regulatoria en los entes virtuales; del mismo modo, carecer de datos personales en miembros cuya función se reduce a jugar libremente y con normalidad explica por qué se anula la necesidad de consentimiento en todos los individuos implicados de forma masiva. Por lo tanto, en los resultados se observará cómo se desarrolló el estudio y qué propició su crecimiento, impacto y hallazgos.

En este estudio, los videojuegos analizados se clasificaron en cinco categorías clave, cada una representada por un título específico capaz de sintetizar a los demás. La primera corresponde a la estrategia global y política, representada por *Rise of Kingdoms* (móvil/PC, gama media, gasto monetario muy alto), un juego de estrategia táctica-militar que permite unir a cientos de jugadores en una organización política orientada a obtener control y poder sobre otros grupos en un entorno monárquico. Estas dinámicas reflejan lo que Weber describe como la aspiración a participar en el poder o influir en su distribución, expresada aquí en un entorno virtual.

La segunda categoría corresponde a *shooters* competitivos de alta gama, como *Call of Duty* (PC/consolas, gama alta-media, modos *battle royale*, multijugador y campaña) que, aunque requieren una organización más moderada que los juegos de estrategia global, mantienen estructuras basadas en la realidad tangible, con grupos y jerarquías internas, evidenciando cargas geopolíticas e ideológicas asociadas al capitalismo y al militarismo.

La tercera categoría corresponde a *Rocket League*, que presenta dinámicas propias de los *eSports*, centradas en la competitividad y el trabajo en equipo. Como señalan Bordes y Martínez Santos, los *eSports* plantean un debate sobre su clasificación como deporte, debido a su estructura competitiva y a la exigencia de habilidades estratégicas y cognitivas.

Asimismo, se incluyen casos como *Fortnite*, *shooters* populares y de acceso masivo (PC/consolas, gama alta-media, *battle royale* y modos creativos), que combinan mecánicas de disparo con construcción y eventos sociales. Estas características generan interacciones que reflejan dinámicas de cooperación, competencia y estatus; además, el título se ha visto implicado de manera recurrente en polémicas y problemáticas de carácter social discriminatorio, representando así la cuarta categoría.

Por último, la quinta categoría corresponde a *Pokémon GO*, que traslada la experiencia virtual al entorno físico, demostrando cómo lo virtual y lo tangible pueden entrelazarse en experiencias híbridas.

3.2 Aporte metodológico del estudio

Este estudio combina observación participante, diarios de campo, clasificación por categorías y matriz de triangulación con el fin de ofrecer un marco analítico empírico y transferible. El aporte metodológico radica en la articulación de la observación sistemática con el análisis de contenido y la triangulación teórica, apoyándose en referentes como Sibilia, Weber, Bogost y Castells. Esta integración permite interpretar, con base empírica y sustento teórico, cómo las interacciones en entornos virtuales reproducen patrones socioeconómicos propios de la realidad tangible, dando

como resultado un marco analítico sólido y aplicable a otras comunidades digitales con características similares.

3.3 Método

3.3.1 Paradigma

La investigación se desarrolló bajo el paradigma de la complejidad, el cual concibe los fenómenos sociales como sistemas abiertos, dinámicos e interdependientes. Morin sostiene que “la complejidad es mucho más una noción lógica que una noción cuantitativa” (Morin, 2004, pág. 3) y que su estudio implica articular nociones que se rechazan entre sí. A diferencia del paradigma positivista, este enfoque no se limita a la medición de variables, sino que privilegia la interpretación de las experiencias, percepciones y prácticas en contextos específicos.

En el marco de esta investigación, el paradigma de la complejidad permitió interpretar cómo la realidad tangible se refleja en la realidad virtual de comunidades *gamer* como Gamer Community y Wolves’ Empire, entendidas como microcosmos en los que convergen cooperación y conflicto, inclusión y exclusión, reflejando la complejidad de la sociedad contemporánea y su tránsito a la virtualidad.

3.3.2 Enfoque

La investigación adoptó un enfoque mixto, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas con el propósito de obtener una comprensión integral del fenómeno. Desde la perspectiva cualitativa, se emplearon la observación participante y el análisis de contenido para interpretar interacciones, discursos y dinámicas de poder en las comunidades Gamer Community y Wolves’ Empire. De manera complementaria, se incorporaron datos cuantitativos —como el número de miembros (aproximadamente 70 en GC y 750 en WE), la frecuencia de participación, los logros colectivos y las inversiones monetarias en micro transacciones— que permitieron dimensionar la magnitud de las dinámicas observadas y contrastarlas con los hallazgos cualitativos.

3.3.3 Métodos e instrumentos

Para el desarrollo de la investigación, se aplicaron técnicas de recolección de información orientadas a interpretar la relación entre la realidad tangible y la virtual. La observación participante, apoyada en el diario de campo, permitió registrar interacciones mediante capturas de pantalla, audios y fragmentos de conversación, identificando patrones de cooperación, liderazgo y conductas discriminatorias. Complementariamente, se aplicó el análisis de contenido mediante la clasificación de categorías relacionadas con roles, estatus, recursos y conductas, lo que facilitó la comparación entre experiencias individuales y dinámicas colectivas.

Finalmente, la matriz de triangulación permitió articular los datos empíricos con los aportes teóricos de Sibilia, Weber, Bogost y Castells, garantizando interpretaciones sustentadas en la convergencia entre teoría, observación y análisis sistemático. En conjunto, estos métodos ofrecieron una visión integral del fenómeno y aseguraron la fidelidad de los resultados a la complejidad de las comunidades estudiadas.

3.4 Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por comunidades virtuales de jugadores en línea, organizados en plataformas de comunicación como Discord, caracterizadas por su diversidad

sociocultural y su estructura colectiva. De manera intencional, se conformaron dos comunidades internacionales: Gamer Community (GC), con aproximadamente 70 miembros activos y una dinámica de socialización flexible, y Wolves' Empire (WE), con alrededor de 750 integrantes y una estructura jerárquica de tipo militar. Esta diferencia permitió contrastar dinámicas sociales según el grado de formalidad y complejidad organizativa.

La muestra fue intencional y no probabilística, seleccionada por la accesibilidad del investigador y la pertinencia de las comunidades para los objetivos del estudio. Los criterios de inclusión consideraron la participación activa, la disposición a interactuar en actividades colectivas y la permanencia durante el periodo de observación. Asimismo, se registraron indicadores cuantitativos —frecuencia de participación e inversiones monetarias— que permitieron dimensionar la magnitud de las interacciones observadas. Este diseño posibilitó un análisis comparativo entre comunidades de distinta escala, enriqueciendo la interpretación de los resultados y la comprensión de la reproducción de estructuras sociales en entornos virtuales.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación, organizados a partir de categorías analíticas que permiten interpretar cómo la realidad tangible, especialmente en su dimensión socioeconómica y sociopolítica, se refleja y reproduce en comunidades gamer. Los resultados obtenidos permitieron alcanzar los objetivos propuestos y respaldan la hipótesis central del estudio, al evidenciar que los videojuegos funcionan como microcosmos sociopolíticos complejos, en los que convergen dinámicas de poder, jerarquía, economía, exclusión e interacción social.

En este marco, los videojuegos abordados operan como categorías de análisis conceptualmente delimitadas, no como simples productos de entretenimiento. Cada título seleccionado representa un microcosmos específico en el que se proyectan elementos de la realidad tangible bajo lógicas propias del entorno virtual. La *Tabla 1* sintetiza estas categorías, sus ejes temáticos centrales y los principales reflejos socioculturales observados, constituyéndose en el eje comparativo del análisis.

TABLA 1

Juego (Categoría)	Eje temático central	Aspectos destacados	Reflejo de la realidad tangible
Rise of Kingdoms	Poder, política, economía, jerarquías	Liderazgo, expansión territorial, movilidad social	Refleja y aplica sistemas políticos y económicos reales; jerarquías internas reflejan clases socioeconómicas.
Call of Duty	Ideología, conflicto, historia	Militarismo, violencia, estatus	Recrea conflictos ideológicos reales; el militarismo es la base narrativa del juego.
Rocket League	Trabajo colectivo, sinergia, coordinación	Colaboración, competencia saludable, anticipación	Fomenta comportamientos colaborativos similares a los del mundo físico.
Fortnite	Convivencia, discriminación, clases sociales	Toxicidad, ciberacoso, brecha digital	Reproduce desigualdades sociales y actitudes excluyentes dentro de su comunidad.

Pokémon GO	Interacción tangible, comunidad, pertenencia	Colaboración física, interacción tangible-virtual	Fusiona realidad y juego; impulsa la interacción social en espacios físicos reales.
-------------------	--	---	---

Nota: Creación propia.

4.1 Poder, jerarquía y organización sociopolítica

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la reproducción de estructuras jerárquicas y políticas en las comunidades analizadas, particularmente en *Rise of Kingdoms*. Este videojuego evidenció sistemas de organización altamente estructurados, con roles diferenciados, liderazgos centralizados y disputas constantes por recursos y control territorial. Tales dinámicas se alinean con lo planteado por Weber, para quien la política implica la aspiración a participar en el poder o influir en su distribución.

En comunidades como *Wolves' Empire*, estas jerarquías se materializaron en la asignación de cargos, funciones estratégicas y mecanismos de dominación interna, configurando estructuras análogas a sistemas monárquicos o autocráticos. La *Tabla 2* y la *Figura 1* documentan la organización del liderazgo y su papel en la consolidación de proyectos colectivos de gran escala, sin necesidad de describir exhaustivamente cada caso individual. Desde la perspectiva de la complejidad, estas comunidades pueden entenderse como sistemas abiertos en los que la cooperación y el conflicto coexisten, generando estabilidad o fragmentación según el equilibrio interno.

TABLA 2

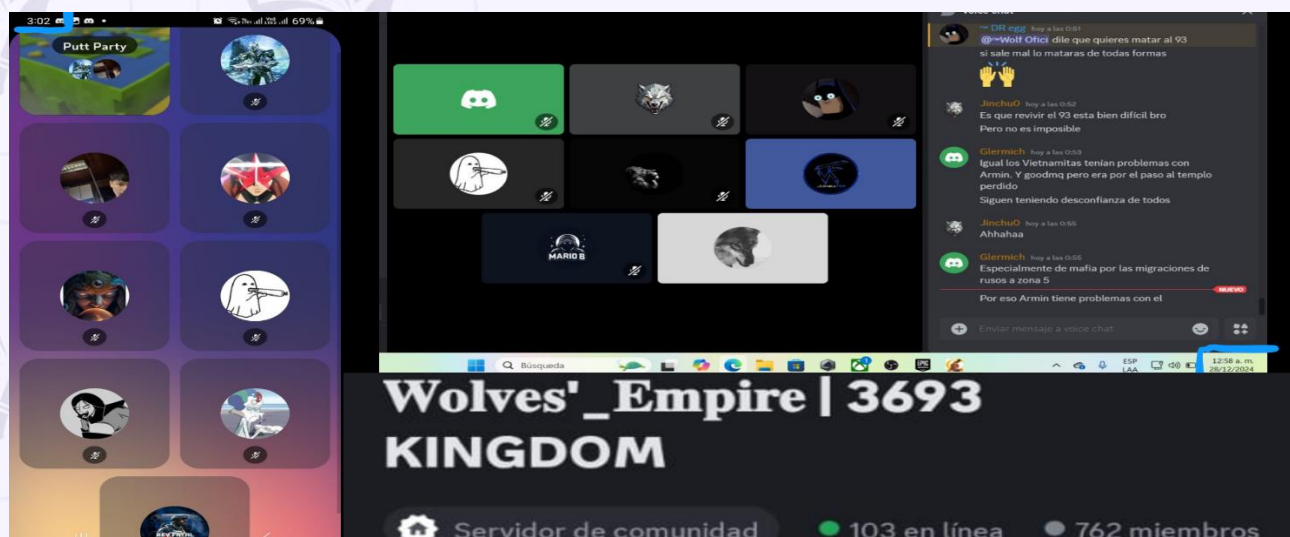
#	Gamertag / Nombre	Nombre completo	Nacionalidad	Rol en la comunidad	Funciones principales	Contribución destacada
1	Rey Fatal / Oficial	Miguel Angel Jimenez Galvis	Colombiano	Autor, Rey (R6) e investigador	Liderazgo comunitario, análisis académico, estrategia general	Gestión administrativa, representación colectiva, táctica militar, gestor económico y creador intelectual
2	Nahuel	Nahuel Aitor Diego Rodríguez	Español-uruguayo	Rey rotativo (R6), estrategia militar	Coordinación estratégica, gestión de eventos y gestor del liderazgo	Consolidación de la estructura inicial de <i>Wolves' Empire</i> , segundo al mando, promotor de disciplina y rigor en las contribuciones de los jugadores.
3	JuankaFer	Juan Carlos Fernando Galíndez Paredes	Peruano	Coordinador interregional, diplomático	Enlace entre subgrupos, líderes y relaciones colectivas, gestor de intereses	Fortalecimiento de la cohesión regional y la unidad entre grupos adversos, supervisión general del proyecto

4	Jinchu King Jinchu	Héctor Nahuel Vázquez Pérez	Chileno	Estratega y soporte	Apoyo en guerras y coordinación de publicidad, reclutamiento y gestión de miembros	Contribución en logística y soporte táctico
5	Mario B	Mario Alexander García Molina	Dominicano	Líder de soporte (R5)	Gestión de miembros, supervisor territorial y organizador de plazas para nuevos integrantes	Permitió que el proyecto vinculara miembros emergentes posteriores al inicio del mismo o nativos del reino
6	Eduuhaha	Eduardo Burgos Faundez	Chileno	Líder de alianza (R5) reclutador	Recolección de datos, reportes de actividad y reclutamiento	Adquisición de jugadores, fortalecimiento de la moral y confianza hacia el proyecto por parte de los reclutas emergentes
7	Glermich	Gerardo Michel Rodríguez Pérez	Mexicano	Caudillo y estratega	Gestión de miembros, distribuidor de avances militares y logros en eventos, guerras y desarrollo colectivo	Optimización de la comunicación interna, inspiración para el combate voluntario, valiosa ejecución como primera línea junto a sus oficiales, especialidad en ganar en inferioridad numérica, recursiva y de poder.
8	Masked Ninja	Shubham Rijal	Nepalí	Reclutador y soporte	Captación de nuevos jugadores, localización de YouTubers potenciales para promociones (publicidad).	Expansión multicultural del proyecto, facilitador del crecimiento numérico acelerado
9	Blanket	Bondarenko Ivan	Ruso	Representante internacional	Traducción y mediación intercultural	Integración de jugadores ruso-parlantes
10	RAIDEN	Maximiliano Blancarte Torres	Mexicano	Líder de oficiales (R4)	Gestión de oficiales, coordinación de alianzas de apoyo	Alto rendimiento en eventos de combate a nivel colectivo, control y gestión geográfica clave
11	Adenbro	Adán Jesús de	Mexicano	Debate, vínculos líder-miembro	Discusión y orador con fines de aumentar el	Fortaleció valores de lealtad y fidelidad en los jugadores a través

		Hernández Villanueva			impacto del proyecto y su aceptación general	de conexiones personales basadas en el humor, discursos e intereses en común
--	--	----------------------	--	--	--	--

Nota: Creación propia

FIGURA 1



Nota: Imagen propia tomada de Wolves' Empire Discord.

4.2 Capital económico, estatus y desigualdad

El análisis evidenció, que el capital económico desempeña un rol determinante en la configuración del estatus y la jerarquía dentro de los entornos virtuales. En *Rise of Kingdoms*, la presencia de micro transacciones y modelos *pay to win* permitió observar la formación de élites económicas que condicionan el desarrollo colectivo y el acceso al poder. La *Figura 2* ilustra patrones de consumo digital que reflejan la existencia de clases internas, reproduciendo desigualdades propias de la realidad tangible.

Este fenómeno coincide con lo señalado por Garfías Frías, quien advierte que las brechas tecnológicas y económicas actúan como marcadores de estatus social. Asimismo, desde la perspectiva de Bogost, la economía del videojuego opera como un sistema de reglas que traduce el capital tangible en ventajas procedimentales, intensificando la desigualdad en entornos aparentemente lúdicos.

FIGURA 2

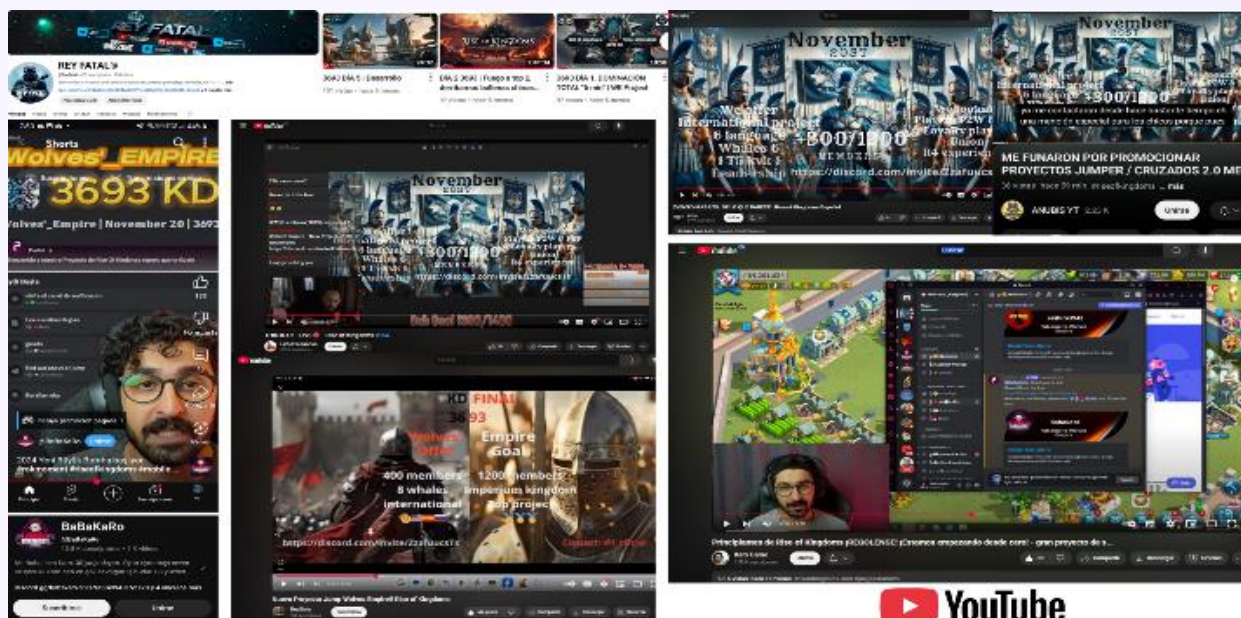


Nota: Imagen propia tomada de la alianza *Wolves' Empire* y la tienda de *Rise of Kingdoms*.

4.3 Organización colectiva, liderazgo y capital social

Más allá del capital económico, el estudio identificó la emergencia de capital social como un factor clave para la sostenibilidad de las comunidades gamer. El liderazgo en *Wolves' Empire* y *Gamer Community* no se sostuvo exclusivamente en la inversión monetaria, sino en la capacidad de coordinación, gestión simbólica y legitimación social. La cooperación voluntaria, la división de labores y la construcción de confianza resultaron fundamentales para el crecimiento de los proyectos, tal como se evidencia en la *Figura 3* y la *Figura 4*.

FIGURA 3



Nota: Imagen propia tomada de los YouTubers de *Wolves' Empire*.

FIGURA 4

CLASIFICACIÓN DE PODER DE LA ALIANZA		
1	[We93] Wolves_Empire Lider: -oficial	Poder: 95 113 154
+ Miembros		
1	[We93] Wolves_Empire Lider: -oficial	94 579 920
2	[WK93] KINGS NIGHT Lider: Raptor-2	68 377 147
3	[WV93] Vanguard Wolves Lider: -WScams	65 270 167
4	[WB93] WOLVES OPS BLOOD Lider: -WADEN	52 635 297
5	[W93M] VIETNAMKILL Lider: -Wiler	47 626 636
6	[93BS] Blood support Lider: -Gobernador9417188	39 517 488

Nota: Imagen propia tomada de las alianzas del proyecto *Wolves' Empire*.

En este sentido, los videojuegos funcionaron como espacios de aprendizaje colectivo y cambio social, en línea con lo planteado por Lara, al permitir que los jugadores experimentaran problemáticas complejas desde una perspectiva inmersiva. No obstante, estos mismos procesos también generaron tensiones, exclusiones y conflictos cuando el equilibrio entre capital económico y capital social se vio alterado.

4.4 Conflicto, exclusión y problemáticas socioculturales

Los resultados también muestran que los entornos virtuales no están exentos de prácticas discriminatorias, conductas tóxicas y dinámicas de exclusión. *Fortnite* se consolidó como una categoría representativa de estos fenómenos, al evidenciar dificultades recurrentes de regulación, ciberacoso y reproducción de actitudes clasistas y excluyentes. Estas problemáticas reflejan los riesgos señalados por Sibilia en la construcción de identidades digitales, donde la virtualidad amplifica comportamientos que en la realidad tangible ya resultan conflictivos.

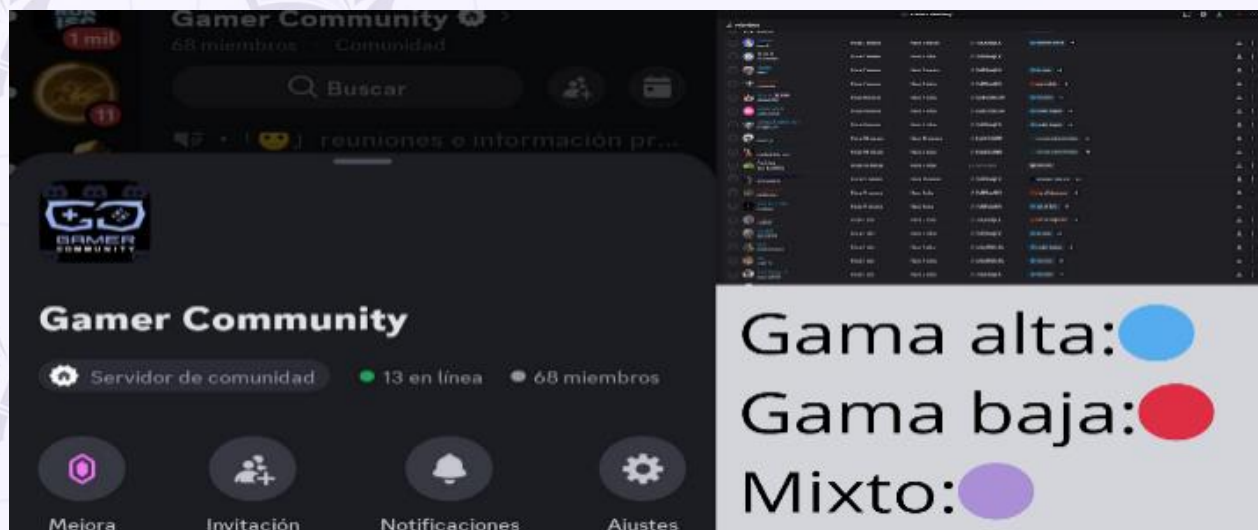
Aunque *Rocket League* se tomó por sus dinámicas de trabajo en equipo y los eSports a partir de Bordes y Martínez. Persisten las dificultades, la competitividad usualmente se presenta nociva entre jugadores. De modo que, la comunidad determina el ambiente, el entorno positivo o negativo no es intrínsecamente dependiente del videojuego.

Por lo tanto, la imposibilidad de regulación efectiva y la fragilidad de los vínculos personales refuerzan la idea de que los videojuegos, aunque dependientes de la realidad tangible, no replican sus estructuras de manera idéntica, sino que las transforman bajo lógicas propias del entorno digital.

4.5 Hibridación entre lo virtual y lo tangible

De manera que, *Pokémon GO* permitió observar de forma directa la convergencia entre la experiencia virtual y el espacio físico. A diferencia de las demás categorías, este título articula la interacción digital con la movilidad y la presencia corporal en el entorno urbano, confirmando lo planteado por Castells respecto a la sociedad red como un sistema que integra lo local y lo global en experiencias conectadas. La *Figura 5* ilustra esta hibridación, que refuerza la tesis del videojuego como microcosmos híbrido, donde lo tangible y lo virtual se entrelazan sin disolverse.

FIGURA 5



Nota: Imagen propia tomada de *Gamer Community* Discord.

4.6 Guerra y conflicto ideológico

La saga *Call of Duty* presenta escenarios futuribles de carácter geopolítico y militar, atravesados por dinámicas capitalistas, contratistas y del sector privado, que en conjunto configuran ideologías y patrones socioeconómicos. En particular, *Call of Duty: Advanced Warfare* (2014), ambientado entre 2054 y 2061, expone un futurible en el que corporaciones militares privadas, como Atlas, se consolidan como potencias bélicas de alquiler, lo cual no resulta ajeno a la realidad, dado que, desde la década de 2000, empresas como Blackwater ya habían alcanzado niveles de influencia que tensionaban la soberanía estatal. Por su parte, *Call of Duty: Black Ops II* (2012) plantea, con ligeras variaciones narrativas, el posible desenlace de la fallida invasión estadounidense a Cuba durante el gobierno de Fidel Castro en 1961 (la invasión de Bahía de Cochinos), recreando un contrafactual histórico con implicaciones globales.

Finalmente, *Call of Duty: Ghosts* (2013) desarrolla un escenario futurible en el que se proyecta la caída de la hegemonía estadounidense tras un ataque orbital y el surgimiento de una Federación latinoamericana capaz de desafiar su poder militar. Este escenario, ambientado en Caracas, funciona como un ejercicio hipotético de ¿qué pasaría si...?, en contraste con la realidad histórica en la que, para la década de 2010, Venezuela ya había perdido gran parte de su influencia económica y su potencial de liderazgo regional debido a la crisis estructural de su modelo rentista. Esto coincide con Bogost, quien sostiene que los videojuegos representan sistemas reales e imaginarios e invitan a los jugadores a interactuar con ellos y a formar juicios sobre ellos.

4.7 Síntesis de resultados y triangulación

En la *Tabla 3*, donde se articularon evidencias empíricas con los aportes teóricos de Sibilia, Weber, Bogost y Castells. Este cruce permitió validar que las comunidades gamer reproducen dinámicas de identidad, jerarquía, economía y vínculos sociales propias de la realidad tangible, aunque transformadas por la lógica de la virtualidad. En conjunto, los resultados confirman que la mayor densidad empírica observada en *Rise of Kingdoms* responde a su carácter estratégico y organizativo, mientras que las demás categorías cumplen una función complementaria e interdependiente, al visibilizar dimensiones específicas del fenómeno estudiado.

TABLA 3

Categoría	Evidencia empírica (Gamer Community / Wolves' Empire)	Cruce teórico	Interpretación
Identidad y representación	Avatares que no coinciden con la identidad tangible; personalidades flexibles en comunidades gamers.	Sibilia (2005): el yo digital como máscara. Castells (2006): identidades en red.	La identidad virtual refleja la tangible, pero no como copia: se convierte en un nodo flexible (Castells) y en una máscara performativa (Sibilia). La convergencia muestra que la realidad tangible se proyecta en la virtual, pero bajo lógicas de red y simulacro.
Jerarquía y poder	Sistemas de poder, estructuras sociales y organizaciones en Wolves' Empire; división en clases en Gamer Community.	Weber (1922): dominación legítima. Castells (2006): poder como control de flujos.	La jerarquía virtual reproduce la dominación de la realidad tangible (Weber), pero se sostiene en la lógica de nodos y flujos (Castells). El poder no solo se legitima por roles, sino también por la capacidad de gestionar información y conexiones.
Dinámicas económicas	Presencia de capital y flujo monetario colectivo en Rise of Kingdoms; desigualdad en acceso a hardware y contenido.	Bogost (2007): economía como reglas de juego. Weber (1922): racionalización económica.	El capital de la realidad tangible se traduce en ventajas virtuales: no solo por reglas internas del juego (Bogost), sino también por la racionalización de recursos y estatus (Weber). La economía virtual refleja la tangible, intensificando desigualdades y patrones.
Vínculos personales	Población multilingüe, conexiones vanas en entornos virtuales.	Castells (2006) describe la sociedad red como articulada por vínculos débiles; Sibilia (2005) señala la fragilidad de los lazos digitales.	Lo virtual refleja la interconexión global (Castells), pero con vínculos frágiles y efímeros (Sibilia). La triangulación muestra que la red amplía el alcance de lo tangible, pero reduce la solidez de los lazos.

CONCLUSION

Con base en los datos obtenidos, las categorías representadas por los cinco títulos acertaron en ilustrar las dinámicas de la realidad tangible en la virtual. Así como se evidenció en los anexos, cuando la élite del proyecto optó por la sedición, ello demostró que el subordinado clama por paz; no obstante, el dominante es quien la impone o concilia. Incluso cuando el orden jerárquico varía por capital social, económico o militar.

Aunque el manejo del poder implica intereses personales, colectivos y específicos, por excelencia, el poder ejecutado como instrumento y no como fin, es el que garantiza resultados tangibles. Asimismo, las estructuras jerárquicas expusieron la importancia de contar con los tres tipos de capital para conservar el poder. Al menos dos de ellos resultan necesarios para asegurar el dominio y el bien colectivo. En consecuencia, los sistemas virtuales replican e incluso promueven dinámicas propias de la realidad tangible. Por lo tanto, para abordar esta temática es necesario interpretar los videojuegos no solo como entretenimiento, sino como espejos y consecuencia de la realidad tangible.

Los resultados demuestran que la sociedad es reconstruida e impulsada en la virtualidad, incluso fortalece sus principios exponencialmente. Su impacto y alcance no es minimizado, asimismo, las jerarquías virtuales hegemonizan el entorno bajo premisas semejantes visibilizando resultados, paradigmas y brechas correspondientes a la realidad tangible. Por lo tanto, el uso de dichos entornos con objetivos claros y de alto impacto, no solo podrían ejercerse en su totalidad, sino también expandirse en magnitudes económicas, efectivas, interculturales y a públicos simpatizantes.

En efecto, para profundizar en este microcosmos emergente es indispensable seguir sus implicaciones desde múltiples perspectivas; la falencia se presenta al considerarlos de forma trivial como simples focos de adicción. Con lo anterior, futuras investigaciones podrían profundizar las categorías de forma individual y concreta, de manera que logren consolidar a detalle cada aspecto relevante como dinámica sociocultural. Teniendo en cuenta que la virtualidad, como eje fundamental del ser humano, aún sigue en desarrollo.

REFERENCIAS

- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press. <https://archive.org/details/persuasivegame00bogost>
- Bogost, I. (2015). *How to talk about videogames*. University of Minnesota Press. <https://archive.org/details/howtotalkaboutvi0000bogost>
- Bordes, P., & Martínez-Santos, R. (2020). ¿Es deporte el eSport? Explorando los límites prácticos del videojuego competitivo. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 15(42), 55–72. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50652020000100216
- Castells, M. (2009). *La galaxia Internet*. Areté. <https://archive.org/details/la-galaxia-internet>
- Garfias Frías, J. (2011). *La industria del videojuego a través de las consolas*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 53(212), 13–34. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpsy/article/view/25969>

Lara, F. (2013). *Videojuegos para el cambio social*. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 5(9), 1–15. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/56152>

Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología, 20(2), Artículo 02. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/7253>

Navarrete Cardero, J. L., Gómez Pérez, F. J., & Pérez Rufí, J. P. (2015). *Una aproximación a los paradigmas de la teoría del videojuego*. ZER: Revista de Estudios de Comunicación, 19(37), 107–121. <https://doi.org/10.1387/zer.13528>

Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica. <https://fce.com.ar/tienda/el-hombre-postorganico/>

Weber, M. (2001). *La política como vocación (E. Martín, Trad.)*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://www.copmadrid.es/webcopm/recursos/pol1.pdf>

ANEXOS

Concepto	Detalle	Costo unitario (USD)	Total en 2 semanas (USD)
Rise of Kingdoms – Grupo A	5 jugadores, 2 cofres dorados diarios × 14 días	\$100	\$14000
Rise of Kingdoms – Grupo A (extra)	5 jugadores, 1 paquete adicional diario × 14 días	\$100	\$7000
Rise of Kingdoms – Grupo B	800 jugadores, inversión promedio	\$40	\$32000
Rise of Kingdoms – Grupo C	10 jugadores, 1 paquete semanal × 2 semanas	\$100	\$2000
Discord Nitro (mejoras de servidor)	Promedio de 2 mejoras activas × 14 días (≈ 10 USD/mes → 5 USD/2 semanas)	—	\$5
TOTAL, ESTIMADO	—	—	\$55005



Nota: Imagen y creación propia tomada de los paquetes premium comprados por *Wolves' Empire*.

SEDICIÓN Y SUBLEVACIÓN



Nota: Imagen propia tomada del conflicto interno.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LÍDERES

Declaro que he leído y comprendido la información sobre la investigación. Autorizo de manera voluntaria que mi alias, mi nombre real y mi nacionalidad aparezcan en la Tabla 2 y en el documento final de la investigación, con fines académicos y de divulgación científica. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento **antes de la publicación final del documento**. Una vez publicado, los datos ya incluidos no podrán ser eliminados retroactivamente, pero no se usarán en futuras publicaciones sin nueva autorización. **Nota:** Los consentimientos informados fueron firmados y autorizados por los participantes y se encuentran bajo custodia del autor principal, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información.

El poder del currículo para la internacionalización de la educación: una mirada al futuro del aprendizaje

Díaz Subieta Luz Bety

Corporación Universitaria
Minuto de Dios

Lara López Carlos De Jesús

Corporación Universitaria
Minuto de Dios

Murillo Murillo Sandra Marcela

Corporación Universitaria
Minuto de Dios

Recibido: 13 de junio de 2026 | **Aceptado:** 28 de julio de 2026



Fuente: Elaboración propia mediante Canva.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084857>

Como citar:

Díaz Subieta, L. B., Lara López, C.D.J. & Murillo Murillo, S. M. (2026). *EL PODER DEL CURRÍCULO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL FUTURO DEL APRENDIZAJE*. SYNERGIA LATINA, 23, 126-139. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22084857>

EL PODER DEL CURRÍCULO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL FUTURO DEL APRENDIZAJE

Luz Bety Díaz Subieta ¹; Carlos De Jesús Lara López ²; Sandra Marcela Murillo Murillo ³

RESUMEN

El artículo analiza el papel del currículo en la internacionalización de la educación superior, especialmente frente a los cambios derivados de la globalización, la transformación tecnológica y las nuevas exigencias profesionales. Internacionalizar el currículo supone una mirada educativa global y contextual. (OCDE, 2020). Desde esta perspectiva, la internacionalización del currículo cobra especial relevancia, debido a que este proceso implica la inclusión intencionada de contenidos, métodos y experiencias que preparen a los estudiantes para actuar en un mundo interdependiente y multicultural. (Leask et al., 2021).

Metodológicamente, el estudio adopta un método mixto de enfoque descriptivo. Para el contexto de la institución universitaria Colegio Mayor de Antioquia, se trabajó con un grupo focal de 6 docentes y directivos, un test aplicado a 36 estudiantes y entrevistas realizadas a 10 estudiantes de octavo y noveno semestre pertenecientes a diferentes programas académicos. Los resultados muestran una relación estrecha entre la internacionalización curricular, el uso de las TIC, las experiencias pedagógicas globalizadas, la cooperación académica y el desarrollo de competencias interculturales. Entre las competencias con mayor nivel de apropiación aparecen el respeto, la empatía, la interacción y la multiperspectividad, mientras que la tolerancia a la ambigüedad y la mentalidad abierta y curiosa presentan mayores oportunidades de fomento y fortalecimiento. En términos generales el estudio concluye que la internacionalización del currículo favorece una formación más abierta a la diversidad cultural y prepara a los estudiantes para actuar en escenarios globales y multiculturales. Sin embargo, su consolidación requiere articular las políticas institucionales, el diseño curricular y la práctica docente; así como fortalecer las metodologías activas, la formación intercultural y el uso pedagógico de herramientas digitales.

Palabras clave: currículo; sistemas educativos; sector productivo; enseñanza – aprendizaje; internacionalización de la educación; rol docente

THE POWER OF CURRICULUM FOR THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: A LOOK AT THE FUTURE OF LEARNING.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the curriculum in the internationalization of higher education, particularly in light of the changes brought about by globalization, technological transformation, and new professional demands. Internationalizing the curriculum involves incorporating international, intercultural, and educational dimensions into course content and learning outcomes (OECD, 2020), with the aim of preparing students to function effectively in diverse and interdependent contexts. From this perspective, the internationalization of the curriculum takes on special relevance, as this

¹ Luz Bety Díaz Subieta. Psicóloga, Especialista en Docencia Universitaria, Experta en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Magíster en Educación. Candidata a Doctorado en Psicología. luz.diaz.s@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9745-0205>

² Carlos De Jesús Lara López. Maestro en Artes Plásticas. Mg en Ciencias de la Educación. carlos.lara-l@uniminuto.edu.co CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002390128#

³ Sandra Marcela Murillo Murillo. Licenciada en Pedagogía Infantil. Mg en Ciencias de la Educación. smurillomur@uniminuto.edu.co

process involves the intentional inclusion of content, methods, and experiences that prepare students to function in an interdependent and multicultural world. (Leask et al., 2021).

Methodologically, the study adopts a mixed-methods approach with a descriptive focus. In the context of the Colegio Mayor de Antioquia University, the research involved a focus group of 6 faculty members and administrators, a survey administered to 36 students, and interviews with 10 students in their eighth and ninth semesters from different academic programs. The results show a close relationship between curricular internationalization, the use of ICT, globalized pedagogical experiences, academic cooperation, and the development of intercultural competencies. Among the competencies with the highest level of mastery are respect, empathy, interaction, and a multi-perspective approach, while tolerance for ambiguity and an open and curious mindset present greater opportunities for promotion and strengthening. In general terms, the study concludes that curriculum internationalization promotes an education that is more open to cultural diversity and prepares students to operate in global and multicultural settings. However, its consolidation requires aligning institutional policies, curriculum design, and teaching practices, as well as strengthening active methodologies, intercultural training, and the pedagogical use of digital tools.

Keywords: curriculum; educational systems; productive sector; teaching and learning; internationalization of education; role of teachers

INTRODUCCIÓN

La reforma curricular ocupa hoy un lugar destacado en la agenda educativa, dada la brecha de competencias entre lo que la sociedad y el mercado laboral necesitan, haciendo que los sistemas de educación proporcionen cada vez más alternativas para adaptarse a las necesidades actuales con herramientas para hacer frente a importantes retos globales. La pregunta que surge es: ¿Los países de la región serán capaces, o no, de transformarse y ofrecer mayor prosperidad y oportunidades para todos?, así como lo advierte la OCDE (2020) al señalar que la educación es clave para afrontar los desafíos económicos y sociales actuales.

En relación con lo anterior el currículo es el instrumento principal que utilizan los sistemas educativos para traducir en contenidos, competencias y habilidades específicas aquello que la sociedad necesita. Según estudios de la UNESCO (2021) se subraya que los modelos educativos más efectivos se orientan hacia el desarrollo de capacidades que permiten a los individuos adaptarse a contextos complejos.

Independientemente del enfoque que adopten los sistemas educativos para el diseño de sus planes de estudio, no siempre existe una correspondencia directa entre lo que se supone que deben enseñar los profesores y aprender los alumnos. Esto coincide con lo planteado por UNESCO (2023) sobre el plan de estudios, donde se advierte que la distancia entre el currículo prescrito y el real es uno de los mayores desafíos para garantizar una educación de calidad.

MARCO TEÓRICO

El Currículo: conceptos y teorías

El currículo se concibe como una construcción que se hace en las instituciones educativas teniendo en cuenta los contextos socioculturales, económicos, políticos y étnicos de la sociedad donde se desarrollará. Actualmente el currículo es la forma de planear y organizar las prácticas que los docentes deben desarrollar con sus alumnos. El currículo debe responder a las demandas de un mundo cambiante (UNESCO, 2021).

El currículo se promueve como una guía que parte de una planeación, el planteamiento de unos objetivos, una construcción de contenidos, un sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje esperados y unas referencias bibliográficas para que los alumnos den inicio a sus procesos formativos (Zhao, 2022).

Por consiguiente, el currículo como hoja de ruta educativa debe ser altamente pertinente. La OCDE (2020) enfatiza que un currículo moderno debe centrarse en la formación de capacidades y competencias transferibles, más allá del contenido.

Por lo tanto, el objetivo central del currículo es asegurar procesos de aprendizaje que conduzcan a una educación de alta calidad y calidez, adaptada a la diversidad de la población. Tal como señala Bolívar (2000), el currículo debe construirse como una mediación pedagógica que garantice la inclusión, la equidad y la innovación educativa.

De acuerdo a Díaz Barriga (2014), en la educación se pueden evidenciar tres tipos de planes curriculares: el currículo formal, que es aquel que se construye desde la planeación pedagógica y formulación de un plan de estudios que el estudiante debe seguir en su proceso de aprendizaje; el currículo real, que se desarrolla en el aula de clase, para llevar al contexto real todo aquello planeado en el currículo y por último, el currículo oculto, que se refiere a aquellas prácticas pedagógicas que no están enmarcadas dentro del currículo y a las cuales los docentes deben acudir para impartir formación, aunque este no está formalizado.

Como lo confirma el informe “*Future of Education and Skills 2030*” de la OCDE (2020), los sistemas educativos deben articular diferentes dimensiones curriculares para formar ciudadanos globales capaces de adaptarse, colaborar y transformar su entorno de manera responsable.

En cuanto al rol que desempeña el docente frente al desarrollo curricular y sus prácticas pedagógicas, la UNESCO (2023) plantea que los docentes deben orientar la formación hacia el cumplimiento de unas políticas públicas en materia de educación, donde el currículo es eje fundamental para garantizar la calidad educativa y la formación integral del ser humano.

Investigaciones a Nivel Internacional: Tendencias y Tensiones

El sector educativo es sin duda la principal fuente de generación de paz y convivencia entre los ciudadanos. Es la educación el medio para dar solución a los problemas sociales y promover el desarrollo económico y social de los territorios, por estas razones se debe considerar la educación no como algo estático, sino como un sector dinámico y en constante evolución. De acuerdo con los grandes cambios en el contexto global actual, se plantea la necesidad de revisiones constantes a los diseños curriculares educativos para superar los modelos tradicionales, mediante la adopción de políticas públicas en materia de educación que apunten al desarrollo de las regiones.

A continuación, se presentan investigaciones recientes referentes a la relación entre diseño, desarrollo y evaluación curricular:

Zabalza (2016), plantea iniciativas que dan cuenta sobre el concepto escuela y el rol docente. El estudio analiza los espacios que tienen la comunidad educativa para la reflexión, análisis y criterios sobre la problemática social y las posibles soluciones desde el sector educativo. En conclusión, se le otorga especial importancia al aula de clase como punto de partida en la formación de una sociedad participativa y crítica.

Palladino (2005), centra su investigación en dar a conocer las problemáticas de los diseños curriculares y su incidencia en la calidad educativa. Define claramente el currículo, sus características, y significados. Para hablar de calidad educativa es fundamental adoptar políticas educativas que proporcionen herramientas para que el sistema tenga un norte definido.

En esa misma línea, Pruzzo de Di Pego (2005), realiza aportes sobre la evaluación curricular, vista esta como evaluación para el aprendizaje y una propuesta para el proyecto curricular institucional. Esta investigación se centra en demostrar cómo la evaluación curricular se ha convertido en el pilar fundamental de los proyectos educativos institucionales, centrados en la premisa de garantizar una calidad educativa.

La investigación realizada por Estévez (2006), plantea el desvío existente entre el diseño y el desarrollo curricular en los establecimientos educativos, lo que da cuenta que esta problemática no se evidencia solamente en el Servicio Nacional de Aprendizaje, sino que es un problema que ha sido de objeto de estudio de muchos investigadores en diferentes partes del mundo, los cuales también están en la búsqueda de las respuestas que den claridad a las causas del fenómeno planteado.

De otra parte, Valenzuela y Barrón (2020), también se dan a la tarea de establecer la relación existente entre currículo, desarrollo y evaluación. El propósito general de esta investigación es sistematizar las diferentes propuestas teórico-metodológicas de la evaluación curricular, sus debates y perspectivas en la búsqueda de asegurar la calidad educativa. Los resultados de esta investigación concluyen que debe existir una relación entre el diseño y la práctica pedagógica, teniendo en cuenta el perfil que se desea tener del egresado de la institución universitaria.

También hay que resaltar que a nivel internacional existe una tendencia a tener en cuenta el contexto de las regiones y su posible influencia en el desarrollo de los contenidos curriculares, lo que implica a su vez que el docente, instructor u orientador deben adoptar posiciones de cómo deben desarrollar el currículo sin apartarse del todo de la teoría del aprendizaje y sus postulados, pero integrando el contexto que rodea a cada establecimiento educativo.

Investigaciones a Nivel Nacional: En Búsqueda de una Revolución Educativa

A nivel nacional, diversos investigadores se han propuesto realizar una revolución educativa que se integre al contexto nacional, regional y local que responda a las necesidades propias de cada región; por otra parte hay investigadores que han tratado el tema de la relación existente entre diseño, desarrollo y evaluación curricular.

También para Barriga & Ortiz (2019), la gestión curricular se convirtió en la principal herramienta para medir el desempeño de los docentes en las instituciones educativas, en este orden de ideas hace énfasis en estudiar de manera profunda los conceptos que dan origen al diseño curricular y cuál sería el sendero para recorrer cuando se requiere de su actualización, todo lo anterior para proponer acciones de mejoras en el desempeño diario de los docentes.

Saavedra (2021), en su investigación sobre la didáctica y prácticas docentes con base en las competencias realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia, tiene como propósito mostrar un modelo educativo en donde a través de la transformación del currículo y desde la perspectiva general de la didáctica, se establezcan estrategias que faciliten en control y seguimiento a la formación.

Camacho et al. (2016), desarrollaron un proyecto de investigación que denominaron Evaluación curricular: realidades y desafíos, tomando como referencia las experiencias significativas de la

práctica docente en la Universidad de la Salle (Colombia). Esta investigación da cuenta del distanciamiento que existe entre el diseño curricular y la práctica docente y sirve como referente para seguir investigando las causas de estos fenómenos que se presentan en educación.

Las tendencias a nivel nacional están orientadas a unificar criterios acerca de la forma como se imparten las prácticas pedagógicas en los ambientes de formación, y el rol que ocupa el docente frente a la gestión del currículo planteado por las instituciones educativas.

Entre las tendencias actuales nacionales que se vienen integrando a la gestión curricular encontramos: el currículo como instrumento especializado para la enseñanza, el cual exige cada día más integración del contexto con el educando, la investigación y la innovación; la construcción del currículo de manera interdisciplinar y no impuesto desde una perspectiva personal. Incluir la pedagogía por proyecto como estrategia de interiorización del proyecto formativo.

UNIMINUTO (2021), plantea que el currículo es mucho más que un conjunto de contenidos o actividades; es una construcción que refleja la concepción del ser humano y del mundo que guía todas las prácticas educativas dentro de una institución. Este enfoque reconoce la complejidad de las relaciones que se establecen entre los actores educativos, el conocimiento y sus límites, los contextos socioculturales y el marco filosófico institucional.

Bases Teóricas:

Aproximación a los Conceptos de Currículo.

El currículo es el principal instrumento que tienen los sistemas educativos para sistematizar su política educativa enmarcada dentro de los contextos sociales, económicos, culturales, políticos e inclusive ambientales. En el currículo se establecen los estándares que los estudiantes deben lograr y los resultados de aprendizajes que deben alcanzar al final de los procesos educativos.

La teoría sobre la construcción del currículo en la época de la posmodernidad exige que este se fundamente en bases sólidas y basadas en las realidades, afectivas, cognitivas, sociales y éticas de las personas. Tal como lo plantean Pourtois y Desmet (2006), se debería construir una línea que acerque y que aleje simultáneamente los desacuerdos que existen en la construcción del currículo y la práctica docente; a fin de que se evite la reducción del currículo a una serie de temáticas impartidas sin cohesión ni interdependencia; por el contrario, induzca al aprendizaje holístico, pragmático y útil.

En definitiva, el currículo se entiende como el marco formal que delimita el actuar de la educación de una sociedad que contiene los conocimientos que debe adquirir un estudiante para obtener un título académico, con contenidos, planes de estudios, objetivos y resultados de aprendizajes. Al respecto Malagón et al. (2013), plantean la relación existente entre las transformaciones del currículo y el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el contexto latinoamericano y manifiestan que las principales dificultades, se deben a la creciente intervención oficial en la formalización y regulación de la calidad.

La Internacionalización del Currículo

Para Leask et al., (2021), la internacionalización de currículo se refiere al proceso donde se incorporan las metodologías, los contenidos y los resultados de aprendizaje, a nivel internacional, intercultural y global, diseñado y desarrollado por medio del currículo, a fin de preparar a los estudiantes exitosamente en los aprendizajes de la educación formal e informal. Por lo tanto,

la internacionalización del currículo debe incorporar las dimensiones internacionales, interculturales, y globales en los contenidos del currículo, dando resultados de aprendizajes, métodos de enseñanza, procesos de evaluación y servicios de apoyo de los programas de estudio.

Leask et al., (2021) señalan que el concepto de internacionalización del currículo ha evolucionado como respuesta a los cambios mundiales y académicos que comprenden la relación entre lo local y lo global, investigando puntos de vista de diversas disciplinas y utilizando diferentes marcos teóricos para ajustar prácticas y pensamientos. Este concepto busca que los estudiantes comprendan la conexión entre lo local y lo global, integrando dimensiones interculturales e internacionales en el contenido, métodos de enseñanza y evaluación. El objetivo es preparar a los estudiantes para ser ciudadanos y profesionales globales y locales, desarrollando una mentalidad global y fomentando la responsabilidad social.

METODOLOGÍA

El presente estudio, tiene como objetivo comprender el poder del currículo en la internacionalización de la educación. Para abordar esta cuestión se empleará un método mixto, el cual integra los enfoques cualitativo y cuantitativo, con el propósito de proporcionar una visión integral sobre la internacionalización del currículo, el papel de las competencias interculturales, el uso de las TIC en la internacionalización del currículo y el aprendizaje globalizado, como categorías principales del estudio. Para Feria et al. (2019), el método de investigación es un proceso lógico y estructurado que orienta la investigación científica; Pérez et al. (2023), explican que el método organiza el proceso investigativo para extraer conclusiones válidas. Hernández Sampieri et al., (2020), destacan que el método mixto, al combinar datos cualitativos y cuantitativos, ofrece una opción eficaz para este tipo de investigaciones.

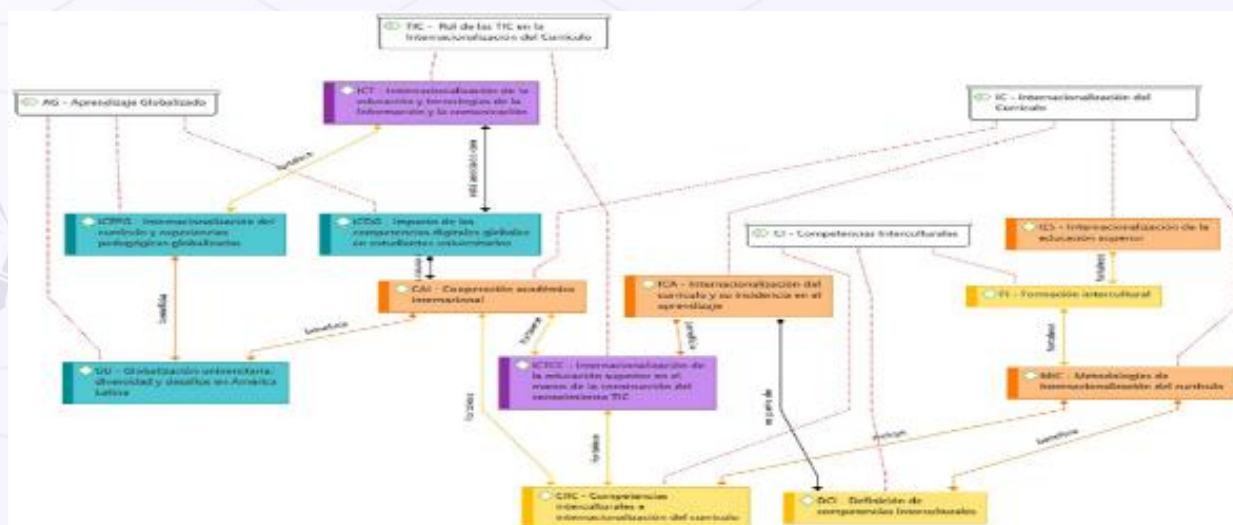
El estudio, se centra en algunos contextos educativos de Colombia, bajo la mirada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Se ha adoptado un enfoque mixto, este enfoque permite analizar tanto las percepciones de docentes y estudiantes, así como revisar el fenómeno de las competencias interculturales en la formación de estudiantes. En este escrito se presentan los resultados del contexto de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. La investigación se realizó en dos etapas de recolección de datos: una cualitativa y otra cuantitativa. Después, en la interpretación de los resultados, se integran de manera consistente ambas perspectivas (Hernández Sampieri et al., 2020).

Para el contexto de Antioquia, se seleccionó una muestra de 6 docentes y directivos de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia para la aplicación del grupo focal. Por su parte, el test fue aplicado a 36 estudiantes de diferentes semestres de la misma institución. Finalmente, para la aplicación de la entrevista, se seleccionó una muestra de 10 estudiantes de octavo y noveno semestre, cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años. Estos estudiantes pertenecen a los programas de Gestión Comunitaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Ingeniería Comercial de la Facultad de Administración, e Ingeniería Ambiental de la Facultad de Arquitectura e Ingeniería de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los principales hallazgos de este estudio se han obtenido a partir del análisis de los datos recolectados en el contexto de Antioquía. Estos datos fueron recopilados mediante la aplicación de los instrumentos descritos en la sección de metodología. Para el contexto de Antioquia se muestran las categorías y subcategorías, como se aprecia en la figura 1.

Figura 1.
Red de Categorías y subcategorías de Análisis

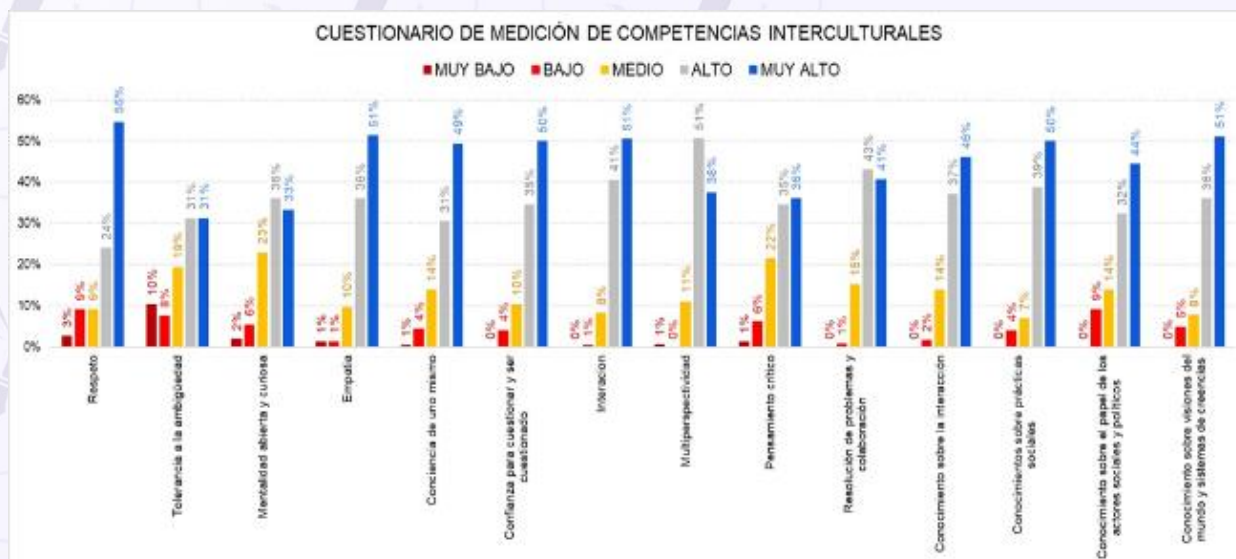


Fuente: Elaboración propia

La Ilustración 1. Representa la relación entre diversas categorías que articulan la internacionalización del currículo y las competencias interculturales en la educación superior en este estudio. Se evidencia que la internacionalización del currículo se encuentra estrechamente vinculada con dimensiones como el uso de las TIC, las experiencias pedagógicas globalizadas, la cooperación académica internacional y la aplicación de metodologías específicas que promueven el aprendizaje globalizado. Asimismo, las competencias interculturales aparecen como una categoría transversal que se relaciona con la formación intercultural, la definición conceptual de dichas competencias y su vinculación directa con el currículo internacionalizado. En conjunto, estas relaciones evidencian una red compleja de interdependencia entre las subcategorías, donde cada una aporta al fortalecimiento de una educación superior más abierta, colaborativa y adaptada a contextos globales e interculturales.

También como resultado de la encuesta a Estudiantes Contexto Antioquia, el cual se sintetiza en la figura 2.

Figura 2
Resultado de Encuesta a Estudiantes Contexto Antioquia



Fuente: Elaboración propia

La figura 2 muestra los resultados del cuestionario aplicado para medir las competencias interculturales, evidenciando que la mayoría de los encuestados se sitúan en niveles altos y muy altos en la mayoría de las dimensiones evaluadas. La competencia que obtuvo las valoraciones más altas fue el respeto, con un 55% de los participantes en el nivel “muy alto” y un 24% en “alto”. Le siguen competencias como la empatía, la interacción, la multiperspectividad y la confianza para cuestionar y ser cuestionado, todas con porcentajes iguales o superiores al 50% en el nivel más alto. Sin embargo, se identifican áreas de mejora, particularmente en tolerancia a la ambigüedad, donde un 31% se ubica en niveles “medio” y “alto” respectivamente, y el 18% presenta niveles “bajo” o “muy bajo”. También destaca la mentalidad abierta y curiosa como una de las competencias con menor proporción en el nivel “muy alto” (33%) y una presencia significativa en niveles “medio” (23%) y “alto” (36%), lo que indica que, aunque hay disposición, aún existe un margen para fortalecer esta actitud en contextos diversos. En conjunto, los resultados reflejan un perfil positivo en el desarrollo de competencias interculturales, aunque con ciertos aspectos críticos que requieren atención en los procesos formativos.

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

En la investigación se logra identificar la relación entre la internacionalización del currículo y las competencias interculturales con los procesos de aprendizaje. Si bien, desde la internacionalización curricular se promueven y fortalecen competencias interculturales, también es posible consolidar perspectivas educativas globalizadas, flexibles y abiertas al cambio; tal como lo resaltan los resultados y el análisis general de los mismos en las categorías y contextos. Estos resultados concuerdan con lo expresado por Leask et al., (2021), la internacionalización como proceso permite a los alumnos aprender en diversos entornos, preparándose para ser profesionales y ciudadanos globales.

Es perceptible que los resultados obtenidos concuerdan con lo que expresan Leask et al. (2021), al señalar que la internacionalización del currículo ha evolucionado como respuesta a los cambios mundiales y académicos, para preparar profesionales con una mentalidad global y responsabilidad social.

Es considerable cómo desde la educación se consolidan personas competentes para desenvolverse en el mundo, entendiendo la competencia como una habilidad para desempeñarse adecuadamente en un ambiente enmarcado por la diversidad lingüística y cultural (UNESCO , 2017). Desde lo anterior, las competencias interculturales se abordaron en los contextos como habilidades, valores y conocimientos esenciales para desenvolverse e integrar la formación necesaria para el intercambio cultural, el desarrollo en contextos globalizados y la adaptación a las transformaciones constantes. Esto concuerda con la concepción de Gómez (2019), cuando refiere cómo dichas competencias permiten el desenvolvimiento humano satisfactoriamente.

En la investigación se evidenció una mayor apropiación de competencias interculturales como el respeto, la conciencia de uno mismo, la empatía, la resolución de problemas y la colaboración e interacción, las cuales facilitan el relacionamiento con personas de otras culturas. En contraste, competencias como la mentalidad abierta y curiosa, la tolerancia a la ambigüedad y la confianza para cuestionar y ser cuestionado presentaron una apropiación menor. Siendo éstas las que facilitan el relacionamiento con personas de otras culturas como lo refirió Gómez (2009). En menor apropiación están competencias como la mentalidad abierta curiosa, tolerancia a la ambigüedad, confianza para cuestionar y ser cuestionado.

La investigación, nos muestra que la educación sigue avanzando hacia el aprendizaje globalizado desde la puesta en marcha de estrategias, metodologías, acciones y proyecciones a nivel institucional, local, departamental y nacional; como resalta en el marco teórico Jones (2016), la educación superior se enfrenta al desafío de formar individuos con competencias globales capaces de desenvolverse eficazmente en contextos multiculturales y de contribuir al desarrollo sostenible y equitativo de sus comunidades. Sin embargo, también se identificó desde la percepción universitaria, que los actores académicos hoy en día deben empaparse y participar en la consolidación de procesos asociados a la internacionalización curricular, formación de competencias interculturales y el aprendizaje globalizado.

Es de resaltar que se identifica una disposición en el marco de la educación superior, para continuar aportando a los procesos de aprendizaje, dejando de lado como lo afirma Vásquez (2020), el aprendizaje tradicional para hablar de aprendizaje globalizado. Por ende, surge la necesidad de profundizar y ahondar más en la aplicación de metodologías y estrategias educativas que fomenten la internacionalización desde el currículo, las competencias y experiencias interculturales y el aprendizaje globalizado; a fin de consolidar la formación integral universitaria desde visiones más críticas y globales. Como lo expresa Albarracín (2023), este proceso garantiza que los profesionales adquieran una formación necesaria para resolver conflictos de manera innovadora y comunicarse asertivamente.

Por otro lado, los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información arrojan voces que dan cuenta del pensamiento de los estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, con relación a las diferentes variables a medir en esta investigación, en cuanto al contexto Antioquia se aplicaron dos instrumentos de recolección de información (Entrevista a estudiantes y Grupo Focal), para medición de relación de la internacionalización del currículo y las competencias interculturales con los procesos de aprendizaje en educación superior.

Como la internacionalización del Currículo es un tema tan complejo dado que involucra culturas de los países con los cuales se hace intercambio de conocimiento y aprendizajes, el concepto de los estudiantes sobre estos temas en algunos casos se vuelve un tanto complejo, ya sea por su desconocimiento del tema o por la poca interacción con las culturas internacionales.

En cuanto al concepto de los estudiantes sobre la internacionalización de la educación superior, estos tienen visiones diferentes, pero que confluyen hacia un mismo objetivo, es el de ampliar las perspectivas económicas, sociales y culturales con los sistemas educativos de otros países.

También desde las voces de los docentes se encuentran conceptos que relacionan la internacionalización del currículo y las competencias interculturales con los procesos de aprendizaje de la educación superior. Esto es muy importante dado que muestra que estos temas no son ajenos a la visión de los docentes con relación al mejoramiento de los procesos educativos en el nivel superior.

Así las cosas y con el apoyo de los estudiantes y docentes se puede afirmar que como resultado de esta investigación las competencias interculturales en la educación superior, muestran una tendencia hacia niveles altos en algunas competencias y niveles muy bajos en otras, evidenciando que las competencias más fortalecidas son: el respeto con el 55%, le sigue la empatía, la interacción, la multiperspectividad y el conocimiento sobre las visiones del mundo y sistemas de creencias, todas con el 51%. Por último, el conocimiento sobre prácticas sociales, confianza para cuestionar y ser cuestionado con el 50%; también se evidencian mejoras en competencias como la tolerancia, el cual se ubica en un nivel medio, es preocupante que competencias como la mentalidad abierta y curiosa tengan niveles muy bajos en comparación con las demás competencias, lo que indica que se deben fortalecer estas.

Por otro lado, y tal como se ilustra en la figura 1, es evidente la estrecha relación existente entre el uso de las nuevas tecnologías y la internacionalización del currículo, las experiencias pedagógicas que han logrado ser globalizadas y usadas en el contexto educativo gracias al uso de las TIC en el proceso educativo. También se ven beneficiada la cooperación académica internacional, inclusive en tiempo real, debido a la aplicación de las nuevas tecnologías como herramientas que favorecen los procesos metodológicos y promueven el aprendizaje globalizado, la internacionalización de la educación y los intercambios culturales basados en un currículo que tiene en cuenta la integración internacional de la educación.

En esta misma vía se muestra la investigación realizada por Wit (2020), que enfatiza que la internacionalización de la educación obedece a una nueva dinámica mundial que combina los fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales y académicos. Manifiesta que la sociedad demanda de currículos que respondan a sus necesidades y demandas en educación.

Por otro lado, Deardorff (2006) hace una estrecha relación entre la internacionalización de currículo y los aspectos culturales. Tal como se resalta en los resultados de esta investigación y que se sintetizan en la figura 2, que muestra la importancia que tiene la globalización en el proceso de aprendizaje en donde las universidades juegan un papel muy importante en la internacionalización del currículo y se presentan como un enfoque que busca no solo enriquecer la formación académica, sino también preparar a los estudiantes para interactuar efectivamente en un entorno multicultural, así mismo los programas se ven orientados a involucrar cada vez más los procesos que las comunidades, los estudiantes y docentes desean seguir para el intercambio cultural y social mediante la utilización de herramientas como las TIC, la adecuación del currículo con miras a integrar las culturas a través del intercambio, las interrelaciones y las adecuaciones curriculares conjuntas que permitan la ampliación del proceso de aprendizaje entre los países.

CONCLUSIONES

Los hallazgos reafirman que la internacionalización del currículo y desarrollo de competencias interculturales se interrelacionan para potenciar el aprendizaje de los estudiantes de educación

superior, cumpliendo con el objetivo general de la investigación: comprender cómo el desarrollo de competencias interculturales incide en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en contextos educativos diversos.

Principalmente, se confirmó que la integración de una perspectiva sociocultural en los programas educativos favorece el aprendizaje para cada una de las áreas del saber propio de las distintas carreras de pregrado, debido a que promueve la aceptación de la diversidad y la comprensión de diferentes cosmovisiones.

Se encontró que las metodologías participativas y activas son esenciales para resignificar la competencia intercultural desde la reflexión crítica, empatía y autoconciencia que poseen los estudiantes. Este tipo de enfoques, como lo demuestran los resultados de Tozal y Hobbs (2017), fomenta el diálogo intercultural y la reducción de estereotipos, al tiempo que fortalece las habilidades de pensamiento y empatía mediante el uso de metodologías colaborativas y el aprovechamiento de herramientas digitales.

También es importante entender que la internacionalización del currículo es dinámica, que articula elementos políticos, económicos, socioculturales y académicos que contribuyen a la formación de profesionales capaces de actuar en contextos globales, multiculturales y cambiantes. Como señala Beneitone (2022), la consolidación de competencias interculturales precisando la integración efectiva entre políticas institucionales, diseño curricular y la práctica docente.

Se sugiere establecer políticas educativas claras sobre internacionalización e interculturalidad en los programas de estudios, extendiendo el conocimiento de dichas políticas a los miembros de las instituciones de educación superior. Promover la interculturalidad en el currículo como eje transversal que integre los contenidos de las diferentes asignaturas, en los distintos niveles, a través de experiencias que reflejen la pluralidad de culturas e identidades. Fortalecer la formación docente en competencias interculturales para garantizar una mediación efectiva en diversos contextos (locales, nacionales e internacionales). Continuar implementando metodologías activas que favorezcan el diálogo y la reflexión crítica sobre la interculturalidad.

REFERENCIAS

- Albarracín Vanoy, R. J. (2023). *Navegando el siglo XXI: La internacionalización del currículo y las competencias cruciales para el futuro. Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 539. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023539>
- Barriga, F. I. H., & Ortiz, L. M. F. (Eds.). (2019). *Gestión curricular y desarrollo de competencias en estudiantes y docentes: apuesta por la calidad universitaria*. (1st ed.). Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15kxfwb>
- Beneitone, P. (2022). *Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista*. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 422–444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Bolívar, A. (2000). *Modelos de diseño curricular de corte crítico y posmoderno*. En J. M. Escudero Muñoz (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-164). Ediciones Morata
- Camacho Sanabria, C. A., Pérez, L. E., Rincón Ussa, L. J., Muñoz Barriga, A., & Ramírez C., C. F. (2016). *Evaluación curricular: Realidades y desafíos*. Universidad de La Salle

Deardorff, D. K. (2006). Identificativos and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Educativos*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Díaz Barriga, A. (2014). *Currículo: Entre utopía y realidad*. Amorrortu Editores. <https://contentv2.tap-commerce.com/file/889890/5129-curriculum-DBarriga.pdf>

Estévez Nénninger, E. H., Acedo Félix, L. D., Bojórquez Ramírez, M. G., Corona Martínez, B. E., García Acosta, C. V., Guerrero Badilla, M. Á., Guillén Álvarez, G., Loroña García, B. A., Mungarro Matus, J. E., & Tirado Hamasaki, H. M. (2003). *La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1–30. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000100002

Feria Ávila, H., Blanco Gómez, M. R., & Valledor Estévil, R. F. (2019). *La dimensión metodológica del diseño de la investigación científica*. Editorial Académica Universitaria (Edacun). <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/151739>

Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? / la producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/metodologiadelainvestigacion/>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education

Jones, E., Coelen, R. J., Beelen, J., & de Wit, H. (Eds.) (2016). *Global and local internationalization*. Úsense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-301-8>

Jones (2016) Jones, E., Beelen, J., Coelen, R., & de Wit, H. (Eds.) (2016). *Global and Local Internationalisation*. Sense Publishers, Dordrecht, Holanda.

Leask, B., Torres-Hernández, A. M., Bustos-Aguirre, M. L., & De Wit, H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara, editor. México, 1-694

Malagón, L.A; Machado, D.F; & Rodríguez. (2013). *Currículo y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Sello Editorial Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/d81232b3-fa25-4163-8127-41d9151bc17d/content>

OCDE. (2020). *The future of education and siles 2030: Curriculum analysis*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Palladino, E. (2005). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Espacio Editorial. <https://elibro.unicartagenaproxy.elogim.com/es/lc/unicartagena/titulos/66874>

Pérez, L.; Pérez, R; & Seca, M. (2023). *Metodología de la Investigación Científica*. Editorial Maipue. https://maipue.com.ar/producto/metodologia-de-la-investigacion-cientifica/?srsltid=AfmBOooDOKA3o276OvLxJYoS6AWKom8_W94T42fGyXtM3wKikUUZ3Vgz

Pruzzo de Di Pego, V. (2005). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje: una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Espacio Editorial.

<https://www.casadellibro.com.co/libro-evaluacion-curricular-evaluacion-para-el-aprendizaje/9789508020871/648125>

Saavedra, A. V. (Il.). (2021). Didáctica y prácticas docentes con base en competencias. Fondo Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. <https://elibro.unicartagenaproxy.elogim.com/es/lc/unicartagena/titulos/209990>

Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. Comunicar, 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894140>

UNESCO. (2017). Competencias futuras y el futuro del currículo: una referencia global para la transformación de los currículos. <https://www.unesco.org/en/education>

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000037970>

UNESCO. (2023). Transforming education for sustainable futures. <https://www.unesco.org/en/education>

UNIMINUTO. (2021). Proyecto Educativo Institucional. Editorial UNIMINUTO. https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitaes/DocInstitucionales/Uniminuto/PEI_2021.pdf

Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord.) & Barrón Tirado, M. C. (Coord.). (2020). Currículum, desarrollo y evaluación: experiencias y perspectivas. 1. Newton Edición y Tecnología Educativa. <https://elibro.unicartagenaproxy.elogim.com/es/lc/unicartagena/titulos/219527>

Vázquez, E. E. A. (2020). Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo. Ediciones de la U. <https://www-ebooks7-24-com.bdigital.sena.edu.co/?il=20968>
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592?posInSet=1&queryId=5952102e-5fb7-48a9-8b88-1bbc97788ca7>

Wit, H. (2020). Internationalization of higher education. Journal of International Students. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>

Zabalza, M. A. (2016). Diseño y desarrollo curricular. Narcea Ediciones. <https://elibro.unicartagenaproxy.elogim.com/es/lc/unicartagena/titulos/45989>.

Zhao, Y. (2022). Learners without borders: New Liaoning pathways for el súdeos. Corwin Press.