

RPCC

ISSN: 2007-1833

**Revista de Psicología y Ciencias del
Comportamiento de la
Unidad Académica de Ciencias
Jurídicas y Sociales**

Vol. 16 Número 1, Enero - Junio de 2025



UAT
Universidad Autónoma de
TAMAULIPAS

DIRECTORIO

MVZ. MC. DÁMASO LEONARDO ANAYA
ALVARADO
Rector

DR. EDUARDO ARVIZU
Secretaria General de la UAT

DRA. ROSA ISSEL ACOSTA GONZÁLEZ
Secretario Académico

DR. FERNANDO LEAL RÍOS
Secretaria de Investigación y Posgrado

DIRECTORIO DE LA FADYCS

DRA. ELDA RUTH DE LOS REYES
VILLARREAL
Directora de la FADyCS.

MTRA. OLIVA RAMÍREZ SAN VICENTE
Secretario Administrativo

DRA. RUFINA FLORES BARRIOS
Secretario Académico

DRA. ESPERANZA SIDA PONCE
Secretario Técnico

DRA. HELEN CONTRERAS HERNÁNDEZ
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e
Investigación

DR. JORGE CARLOS CASTILLO DE LEÓN
Coordinador de la Licenciatura en Psicología

DRA. ASTRID LATTUADA DE LEÓN
Coordinadora de la Licenciatura en Derecho

DR. EFRÉN DAVID BRANDE MARTÍNEZ
Coordinador de la Licenciatura en Idioma Inglés

DRA. ROCÍO VARGAS CRUZ
Coordinador de la Licenciatura en Economía y
Finanzas

DR. ARTURO BARRIOS PUGA
Coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la
Comunicación

DR. ÁNGEL HERNÁNDEZ MORALES
Coordinador de la Licenciatura en Gestión y
desarrollo turístico

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO De la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales

EDITOR GENERAL

Ennio Héctor Carro Pérez

EDITORES

Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento de la
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

COLABORACIÓN DE REVISIÓN EDITORIAL

Jocelyn Pamela Castelán Félix

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, Volumen 16, Número 1, enero-junio 2025, es una publicación semestral de difusión científica, editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sitio web: <http://www.revistapcc.uat.edu.mx>. Editor responsable: Dr. Ennio Héctor Carro Pérez. Centro Universitario Tampico, Madero, Boulevard Adolfo López Mateos esquina con Ave. Universidad s/n, C.P. 89138, Tampico, Tamaulipas, México; Edificio Administrativo, Primer piso, Teléfono (52) + 8332412000, Extensiones: 3768 y 3776. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo (versión electrónica) No. 04-2022-082311241500-102, ISSN Electrónico: 2683-1813, todos ellos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). El contenido de los artículos y colaboraciones publicadas en esta revista son responsabilidad de cada autor. Se autoriza la reproducción total o parcial del material citando la fuente. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Centro Universitario Tampico-Madero.

Comité Editorial

LECTURADORES DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA
Ana María Martínez Jerez, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Amada Ampudia Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Claudia Unikel Santoncini, (SNI II), Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México
Clemente Lobato Fraile, Universidad del País Vasco, España
Feliciano Villar Posada, Universidad de Barcelona, España
Francisco Eduardo Almeida Acosta, (SNI II), Universidad Iberoamericana Puebla, México
Francisco Javier Cano García, Universidad de Sevilla, España
Guillermina Natera Rey, (SNI III), Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México
Iciar De Pablo Lerchundi, Universidad Politécnica de Madrid, España
Ismael Loinaz, Universidad de Barcelona, España
Liliana Andolpho Magalhaes Guimaraes, Universidad Católica Dom Bosco, Brasil
Lorena Alicia Medina López, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Luis Fernando Arias Galicia, (SNI III), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
Manuel Portavella García, Universidad de Sevilla, España
María Elena Medina-Mora Icaza, (SNI III), Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México
María Luisa González Olivares, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
María Montero y López-Lena, (SNI), Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Teresa Anguera Argilaga, Universidad de Barcelona, España
Mirta Margarita Flores Galaz, (SNI II), Universidad Autónoma de Yucatán, México
Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, (SNI II), Universidad Autónoma del Estado de México, México
Ricardo Pérez Almonacid, (SNI I), Universidad Veracruzana, México
Rosa María Rivas Torres, Universidad de Santiago de Compostela, España
Salvador Chacón Moscoso, Universidad de Sevilla, España
Susana Sanduvete Chaves, Universidad de Sevilla, España
LECTURADORES DEL ÁREA DE NEUROCIENCIA
Abel Santamaría Del Ángel, (SNI III), Instituto Nacional de Neurología Y Neurocirugía, México
Consuelo Morgado Valle, (SNI II), Universidad Veracruzana, México
Feggy Ostrosky Shejet, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Francisco Rafael Fernández de Miguel, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Joaquín García Estrada, (SNI II), Instituto Mexicano del Seguro Social, México
José Luis Quintanar Stephano, (SNI II), Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Juan Manuel Mancilla Díaz, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México

María Magdalena Giordano Noyola, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Rosa de Lourdes Avila Costa, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Vanessa Arán Filippetti, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Argentina
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE ANTROPOLOGÍA
Carlo Bonfiglioli Ugolini, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Florencia Peña Saint Martin, (SNI II), Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
Guillermo Nuñez Noriega, (SNI II), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., México
Gunther Dietz, (SNI III), Universidad Veracruzana, México
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICA
Eduardo Castaño Tostado, (SNI II), Universidad Autónoma de Queretaro, México
Jaime Jiménez Guzmán, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE SOCIOLOGÍA
Angélica Bautista López, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Cesar Antonio Cisneros Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Gilda Waldman Mitnick, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Del Rosario Esteinou Madrid, (SNI III), Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, México
Miguel Ángel Vite Pérez, (SNI II), Instituto Politécnico Nacional, México
Roberto Castro Pérez, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sergio Vladimir Tischler, (SNI II), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
Arturo Secundino Hernández Gómez, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Marta Rizo García, (SNI II), Universidad Autónoma de la Ciudad de Mexico, México
Miquel Rodrigo Alsina, Universidad Pompeu Fabra, España
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE DERECHO
Ernesto Villanueva Villanueva, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
José Miguel Cabrales Lucio, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
José Ramón Eguibar Cuenca, (SNI III), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN
Ana María Porto Castro, Universidad de Santiago de Compostela, España
Daniel González Lomelí, (SNI II), Universidad de Sonora, México
José Bonifacio Barba Casillas, (SNI II) Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Rocío Rueda Ortiz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Roxana Graciela Marsollier, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
DICTAMINADORES DEL ÁREA ECONOMÍA
Adolfo Rogelio Cogco Calderón, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Claudia Campillo Toledano, (SNI II), Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Jorge Alberto Pérez Cruz, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Reyna María Ibáñez Pérez, (SNI II), Universidad Autónoma de Baja California Sur, México
DICTAMINADORES DEL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES SOBRE ARTE
María Dolores Palazón Botella, Universidad de Murcia, España
Nuria Peist Rojzman, Universidad de Barcelona, España



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

ÍNDICE

Investigación empírica y análisis teórico

Utopías y distopías, miedos y esperanzas entre la juventud Universitaria Ana María Fernández Poncela	3-29
La violencia estudiantil como moderadora entre las metas sociales y convivencia escolar en estudiantes de bachillerato del sur de Sonora Cesar Alan Flores Partida, Fernanda Ramírez Hernández y Jesús Tánori Quintana	30-41
Una propuesta metodológica para el estudio de sesgos atencionales en la valoración emocional de imágenes empleando el seguimiento ocular Montserrat Portuguez, Lázaro Blanco-Limés, Roberto Jiménez-Castillo y Javier Vila-Carranza	42-56
Percepción del crimen en la colonia: diferencias por género en adolescentes de Baja California, México Anel Hortensia Gómez San Luis, Ariagor Manuel Almanza Avendaño y Armando Anuar Figueroa Estrada	57-75
El reto de aprender en ambientes flexibles: estudio de caso desde la Teoría de la Actividad Claudia Sahagún Jiménez, Luis Felipe Gómez López y Yulia Solivieva	76-102

VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

Investigación empírica y análisis teórico

Utopías y distopías, miedos y esperanzas entre la juventud universitaria

Utopias and dystopia, fears and hopes among university youth

Fernández Poncela, Ana María ^{1*}

Resumen:

Con base a los conceptos y proyectos sociales de utopía y distopía, y las emociones sociales que suscitan, se indaga la visión y reflexión sobre la idea y pensamiento de futuro, y los sentimientos que la acompañan, en un grupo de estudiantes. Lo cual se hace a través del enfoque de las representaciones sociales y con la información obtenida en la aplicación de grupos focales entre universitarios que alumbraron sobre proyectos y afectos, así como, su entrelazamiento. En general, se considera más benéfica a la utopía, pero más posible a la distopía, hay miedo en el futuro, pero también se tiene esperanza.

Palabras Clave: *proyectos, sentimientos, representaciones, utopía, distopía.*

Abstract:

Based on the social concepts and projects of utopia and dystopia, and the social emotions that arouse, the vision and reflection of the idea and thinking of the future, and the feelings that accompany it, in a group of students are inquired. Which is done through the focus of social representations and with the information obtained in the application of focus groups between university students that illuminated projects and affections, as well as their intertwining. In general, utopia is considered more beneficial, but more possible to dystopia, there is fear in the future, but there is also hope.

Keywords: *projects, feelings, representations, utopia, dystopia*

¹ Universidad Autónoma Metropolitana

*Correspondencia: fpam1721@correo.xoc.uam.mx

La presente investigación tiene por objeto realizar un acercamiento en torno al pensar y al sentir alrededor de la mirada de la juventud universitaria hacia el futuro; y en concreto las concepciones de utopía y distopía, y los sentimientos de miedo y esperanza que la acompañan. Esto se hace fundamentalmente a través de las opiniones de un grupo de estudiantes de licenciatura de una universidad pública, a modo de estudio de caso. Se trata pues, de una investigación centrada en el método cualitativo y en la técnica de los grupos focales a través de un estudio particular que ilumina el objetivo que se acaba de mencionar y los interrogantes planteados a continuación.

Las preguntas centrales son: ¿qué pensamientos, concepciones y proyectos de futuro sobre utopías y distopías existen en un grupo de jóvenes estudiantes universitarios? y ¿qué sentimientos acompañan dichos proyectos para el porvenir, en particular lo relacionado con miedos y esperanzas?

La introducción de la obra *Utopía* de Estaban Krotz inspira este trabajo. “Ante la experiencia cotidiana de un mundo cada vez más encogido y helado, ante las constantes experiencias de la coacción del sistema; ¿quién no ha soñado alguna vez con viajar a otro país, un país más humano y feliz, donde no se repitan estas experiencias?” (1980, p.13-14). Utopía es un concepto principal y el primero que aquí se estudia, además de su antónimo, la distopía. Cita por cierto de gran actualidad, aunque ya tiene más de cuatro décadas. Sueños que históricamente se atribuyeron a jóvenes, aunque no se sabe si a los actuales; de ahí el interés y la importancia de este estudio que se focaliza en averiguar su visión sobre el asunto.

Por otra parte, señala De Sousa Santos: “Dice Spinoza que las dos emociones básicas de los seres humanos son el miedo y la esperanza” y añade “La incertidumbre es la vivencia de las posibilidades que surgen de

las múltiples relaciones que pueden existir entre ambas” (2016, p.89). La esperanza y el miedo también son abordadas en estas páginas de forma central. Y es que, prosiguiendo con este autor, qué más incertidumbre puede haber que una pandemia global –sin desconocer guerras, desastres o crisis–. Por cierto, destaca la pedagogía del virus y sus lecciones, de hecho, considera la crisis como oportunidad (De Sousa Santos, 2020). Siguiendo esta idea, qué piensa la juventud al respecto, sobre todo la universitaria, porque además este pensador afirma que los intelectuales han fracasado en su proyección presente y futura –lo cual se retomará al final–. Aunque sería más adecuado decir en este punto qué sienten y no qué piensan. De ahí la importancia y el interés de obtener la perspectiva del alumnado como jóvenes pensadores y actantes sociales, tanto de los proyectos de futuro desde la utopía o la distopía, como se dijo, y también alrededor del desarrollo emocional de la esperanza y el miedo.

Representaciones sociales

Según una primera definición de Moscovici (1979), las representaciones sociales son una interface entre lo psicológico y lo social, lo simbólico y lo real, construcción de conocimiento en la cotidianidad que comunica y orienta la acción, como una suerte de red de conceptos e imágenes interactivas evolucionando en el espacio-tiempo, constituyendo reflejo y producción en el mismo momento. Una manera de percepción y organización mental, de conocimiento y comunicación, que produce y reproduce, en movimiento bidireccional, cíclico y constante entre sujeto y objeto (Jodelet, 2008). Se trata de ideas de conocimiento común que funcionan como prácticas y experiencias en la acción cotidiana, expresando y comunicando, interpretando, guiando y construyendo.

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entre en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979, p.27).

Se presentan bajo varias formas: imágenes, sistemas de referencia, categorías, teorías, en fin, “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 2008, p.473). En definitiva:

una forma de conocimiento específico, del saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 2008, p.474).

Es posible afirmar que las representa-

ciones combinan estructuras aprendidas de la interpretación de la realidad o significaciones imaginarias de la misma, con experiencias vividas del sentido común, así como imágenes que representan la realidad (Durand, 2000; 2012). En este sentido es que las representaciones son representaciones, o si así se desea interpretar, construcciones, de algo – objeto o situación– o de alguien; un algo o alguien concreto, con determinada ubicación espacio-temporal, de duración usualmente breve, con marcado carácter socio-cognitivo. Construyen conocimiento con contenido específico sobre la vida práctica del día a día, el considerado y denominado saber pragmático, a veces traducido en sentido común, lo que piensan las personas y cómo se comunican (Banchs, Agudo, Astorga, 2007; Girola, 2012).

Abric (2004) afirma que las representaciones con parte de un contexto discursivo y también social, cuyas funciones son saber – entender, explicar–, identitarias –por comparación social–, orientativas –definen la finalidad de la situación y producen anticipaciones y expectativas–, justificatorias –explicar y justificar conductas–. Son saber común que orienta comportamientos sociales, refuerzos de identidad y tomas de posición; son también descriptivas y prescriptivas. Hay que añadir que también Moscovici señala tres tipos de representaciones: las hegemónicas – uniformes, coercitivas, tienen a prevalecer–, las emancipatorias –ideas de subgrupos relacionadas con la pertenencia–, y las polémicas –que convocan a la aceptación o resistencia, con dudas y críticas, o en conflictos sociales– (Moscovici cit. Rodríguez, 2007).

Por su parte, en un resumen, Araya señala que:

constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias,

valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se construyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (2002, p.11).

Una definición sucinta y clara también es la de Rodríguez y Pérez (2007, p.175):

Las representaciones sociales, con grados de tolerancia e incongruencia, cumplen fines prácticos de entendimiento, comunicación y acción. Se definen como conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, 2008). Las representaciones sociales implican significados compartidos y son expresiones de consensos grupales. Moscovici aclara que el consenso que caracteriza a las representaciones sociales es dinámico, no significa uniformidad ni excluye la diversidad.

Aquí se investiga en torno a las representaciones sociales actuales de jóvenes estudiantes alrededor de las nociones, opiniones, imágenes, creencias, valores, actitudes, normas, códigos, que clasifican, estructuran, orientan y definen las prácticas y significados de utopía y distopía, y que se presentan a continuación.

Pensamiento: utopía y distopía

Utopía es un lugar o sitio inexistente, género literario o tipo de pensamiento señala Krotz

en su libro sobre el tema y añade su origen en las obras y novelas políticas de Platón, Moro, Campanella y Cabet, “imaginaciones más o menos fantásticas y bastante detalladas de sociedades humanas ubicadas en lugares lejanos y poco accesibles...donde la vida del ser humano es rica y feliz, porque la sociedad se base en los principios que encarnan los ideales y anhelos más profundos del hombre” (1988, p.12). Y añade a este ideal el “análisis crítico de las sociedades de sus autores. A través de la construcción imaginaria de una anti-sociedad quieren diagnosticar las causas de la miseria y el descontento. Y así, la utopía esbozada se convierte siempre, de un modo u otro, en meta y objetivo” (1988, p.12).

Utopía es también una forma de pensamiento, una visión del mundo, que gira en torno a dos polos: la sociedad actual y la nueva sociedad (Krotz, 1988). En todo caso, originado el concepto en la novela de Tomás Moro, puede interpretarse como la aplicación práctica de un programa utópico, y también como el impulso o cambio social (Moro, 2009).

Ricoeur (2008) retoma las obras de Mannheim, Saint-Simón y Fourier para hablar de utopía. Una utopía que es género literario como estrategia de persuadir al lector por la retórica de la imaginación y ficción narrativa. Utopía como siempre en proceso de realizarse y cuyo significado es “en ningún lugar”, también “lugar que no existe” o “lo que no puede suceder”. Concepto polisémico por excelencia, según obras, autores, enfoques y épocas, va desde la construcción de un estado perfecto hasta el fundamento científico de una república universal. Algo deseable y en general considerado irrealizable, paraíso perdido o futuro de progreso, incluso cualquier pensamiento nuevo y alternativo como motor dinámico social de futuro (Abellán, 1971).

En definitiva, es proyecto y narrativa, escenario y construcción discursiva, cual proyección humana de un supuesto mundo ideal o idealizado. Soñar mundos felices y justos, espacios más habitables y humanos. Diseñar proyectos de sociedades mejores, como desde el tata Vasco en Michoacán (México) hasta los socialistas utópicos europeos. Aunque hay quien la entiende como algo negativo por ideal y por inexistente, toda vez que imposible, cual quimera (Baczko, 1999).

Por su parte, distopía sería lo contrario de utopía, su antónimo, también denominada antiutopía o utopía negativa, relacionado con alguna cuestión indeseable o directamente con el apocalipsis. Últimamente muy vigente en la cinematografía de ciencia ficción o en la novelística del siglo XX, Orwell, Huxley y Bradbury, quizás como los máximos exponentes, además de un amplio abanico de filmes que la presentan como marca de futuro casi ineludible, *Metrópolis*, *Tiempos modernos*, *La guerra de los mundos*, *El planeta de los simios*, *Odisea 2001*, *Blade Runner*, *Minority report*, *The matrix*, por citar solo a algunos clásicos (Erreguerena, 2011). La lista es amplia, y hoy triunfa en las series de Netflix u otras plataformas.

En las narraciones distópicas la innovación tecnológica, por una parte, y el control político de otra, son las imágenes más empleadas, tanto en obras escritas como en películas y series. El origen del concepto se considera proviene en un discurso de Stuard Mill. Hay quien considera que más que algo futurista, hoy ya se vive una sociedad distópica (Carrillo et al., 2021).

En este sentido pueden tomarse las reflexiones de Baczko –aunque fue esbozada hace unos años parecen tener vigencia– en torno a que las utopías son más realizables, aunque:

No en el sentido de que la ficción de

las novelas anti-utópicas se convertiría en realidad, sino en otro sentido. Como todos los imaginarios sociales, las utopías se volvieron más manipulables que nunca, en especial por intermedio de las modernas tecnologías de la comunicación de los poderosos medios de propaganda, etcétera. Su “acierto” histórico puede, por lo tanto, ser fabricado, ahora más que nunca, en particular por los poderes y las fuerzas totalitarias que apuntan a monopolizar y a confiscar la imaginación social (1999, p.121).

Volviendo a Krotz (1988) este señala que, en las obras sobre utopías, tras la denuncia del orden social existente, se anuncia con esperanza un mañana mejor de convivencia armónica de personas y pueblos. Justo Ernst Bloch (2007) habla de la esperanza y los sueños humanos en una futura vida mejor. Así que la utopía implica o va acompañada de la esperanza y posibilidad. Lo mismo que la distopía se revuelca con el miedo y la desesperanza.

Sentimientos: miedo y esperanza

Según Baruch Spinoza miedo y esperanza son opuestos. “un pueblo libre se guía por la esperanza más bien que por el miedo, el que está sometido se guía por el miedo más que por la esperanza. Uno intenta cultivar la vida, el otro se contenta con evitar la muerte: uno intenta vivir su vida, el otro soportar al vencedor. Al primero llamo libre, al segundo esclavo” (Spinoza, 1977, p.173). Claramente señala la relación del miedo con el sometimiento y la esclavitud, mientras la esperanza es signo de vida y libertad. Algo similar señala más recientemente Boaventura de Sousa Santos (2016), retomando al filósofo apunta que hay épocas dominadas por una u otra emoción básica, según sus palabras. Además, habla de

la incertidumbre en tiempos actuales, en el conocimiento –y las tecnologías–, la democracia, la naturaleza y la dignidad –reconocimiento al valor humano–. Esto es, se habita en una época incierta en cuanto a ideas, prácticas y valores (De Sousa Santos, 2016), pero que considera oportunidad histórica y esperanza con la pandemia (De Sousa Santos, 2020).

El miedo está a veces constituido por el riesgo de una amenaza “perturbación de ánimo por un mal que realmente amenaza o que se finge en la imaginación” (Marina y López, 2007, p. 246). Se considera reacción emocional básica de protección, si bien también puede ser sentimiento que atenaza a más largo plazo. Según Marina (2007) el miedo biológico es adaptación y supervivencia ante un peligro que incita a la huida o a la lucha, o provoca inmovilidad y sumisión. Hay también un miedo social añade este autor cuyo poder afecta a individuos y sociedades, como el miedo político educador de la humanidad. El miedo político como “temor de la gente a que su bienestar colectivo resulte perjudicado –miedo al terrorismo, pánico ante el crimen, ansiedad sobre la descomposición moral- o bien la intimidación de hombres y mujeres por el gobierno o algunos grupos” (Robin, 2009, p.15). Este miedo político actúa en dos direcciones según Robin, una es definida por los líderes políticos que inflan el riesgo y movilizan a la población hacia algo externo; el otro es manipulación también desde arriba, pero de la intimidación interna, dividir para controlar a la sociedad.

Bauman (2007) señala los nuevos y actuales tiempos del miedo, al cual ni la ciencia ni la tecnología han colaborado a amortiguar o desdibujar. Miedo primigenio a la muerte, y también miedo derivativo o social, ante posibles amenazas, inseguridades y vulnerabilidades, en el marco de la globalización

negativa, los terrores de la telerealidad y los futuros catastróficos que los discursos mediáticos enarbolan, que parecen esbozos distópicos del porvenir.

La esperanza es más sentimiento que emoción –pues más que reacción emocional corporal, se ubica en la mente y dura en el tiempo– que es considerado agradable y satisfactorio. Se la considera un sentimiento positivo que augura prosperidad y se despliega hacia el futuro, “forma de deseo...la confianza de que sucederá lo que deseamos...la ilusión de la esperanza es gratísima y ante todo necesaria para la vida, en medio de tantas desgracias, situaciones difíciles” (Marina y López, 2007, p.233). Laín Entralgo (1975) afirma que el humano no puede no esperar, esperar pasivamente o entregándose a la actividad de un proyecto creativo. La esperanza impulsa y consuela, confía en el éxito de la conquista del porvenir, es energía vital.

Bloch señala la esperanza como un sentimiento acorde con el ser humano:

La esperanza, situada sobre el miedo, no es pasiva como este, ni, menos aún, está encerrada en un anonadamiento. El efecto de la esperanza sale de sí, da amplitud a los hombres en lugar de angostarlos, nunca puede saber bastante de lo que les da intención hacia el interior y de lo que puede aliarse con ellos hacia el exterior. El trabajo de este afecto exige hombres que se entreguen activamente al proceso del devenir al que ellos mismos pertenecen (2007, p.25).

Para este autor es lo todavía no consciente que se está gestando, que anticipa como un sueño hacia adelante. La liga a la conciencia utópica y lo todavía no producido o manifestado.

Erich Fromm también reflexiona sobre este sentimiento como “elemento decis-

vo para cualquier intento de efectuar cambios sociales que lleven a una vivacidad, consciencia y razón mayores” (1984, p.7). Lo enlaza con utopía y futuro, el conseguir una vida plena. Una esperanza activa, pues la pasiva sería desesperanza, tampoco actividad a través de la violencia, cual “tigre agazapado que saltará cuando haya llegado el momento preciso” (Fromm, 1984, p.8). Se trata de estar presto a lo que todavía no nace sin desesperarse si el alumbramiento no acontece. Es un sentimiento humano que solo se pierde por las vicisitudes de la vida y un corazón endurecido. Es más, “es un estado, una forma de ser. Es una disposición interna, un intenso estar listo para actuar” (Fromm, 1984, p.10). No se trata de una mirada o algo ideal y soñado solamente, pues este autor tiene también obras sobre la violencia y destructividad humanas, fruto de la codicia y la malignidad (Fromm, 2006).

Tras la revisión teórica de obras y autores alrededor de proyectos y afectos, ahora se pasa a revisar las narraciones estudiantiles sobre las representaciones sociales de las utopía, distopía, miedo y esperanza.

Metodología

Para responder los interrogantes mencionados con anterioridad y con objeto de alcanzar el objetivo de investigación se diseñaron grupos focales, como se dijo en la introducción y ahora se ampliará la información metodológica al respecto.

Tipo de investigación

Esta investigación se centra en un estudio de caso instrumental, de carácter descriptivo y exploratorio, a través del método cualitativo y la técnica seleccionada son los grupos de enfoque; por lo que no pretende representa-

ción estadística, pero sí profundizar en los significados, explicaciones y comprensiones (Stake, 1994; Yin, 1994). Se prioriza la comprensión, como se dice, para lo cual es importante los testimonios y narrativas obtenidas de forma amplia y abierta, en la participación grupal (Bruner, 2002, 2012; Creswell, 2005).

Instrumentos

Todo ello se realiza a través de dos vías, por una parte, las expresiones grupales en la discusión del grupo propiamente, que apuntaba un temario de los conceptos centrales de este trabajo –esbozados en el punto anterior–, y de otra, un cuestionario inicial aplicado al mismo también con preguntas abiertas sobre el tema. Los grupos focales esbozan un discurso que aspira a reproducir el discurso sobre el fenómeno a tratar, expresa creencias y expectativas, proyecta deseos y temores, conscientes o inconscientes, a modo de expresión social colectiva. El cuestionario recaba información de carácter individual y personal, sirve para centrar el tema que se va a abordar por su carácter introspectivo, toda vez que aporta información para la investigación (Fernández, 2009).

Participantes

En concreto en el verano del año 2022, tuvo lugar la realización de dos grupos focales, que reunieron la participación de 8 mujeres y 19 hombres de 18 a 26 años, todos ellos jóvenes estudiantes de los primeros trimestres de carreras de sociales, realizados en los salones de clase de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Ciudad de México. Por lo tanto, se trata de un muestreo no probabilístico de voluntarios en cuanto a la participación grupal.¹

¹En las transcripciones se emplea h para los hombres y m para las mujeres, p para señalar que se trata de la participación oral y c del cuestionario escrito inicial, lo cual se recoge entre paréntesis y al final de las mismas.

Procedimiento y análisis

Para el análisis de los testimonios recabados se parte de la perspectiva de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 2008), expuesta con anterioridad. Dentro de esta teoría, como señala Abric, existe el método interrogativo “que consiste en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio” (2004, p.54), a través de su expresión verbal, como en este caso la participación oral en los grupos de discusión y escrita por medio de un cuestionario aplicado durante su realización. Ambas fuentes, parte integral del grupo focal, se complementan en cuanto a información y expresión, como en significado e interpretación.

El análisis se realiza a partir de las categorías que surgen, no obstante, en las transcripciones de cada punto a veces se exponen varias de ellas, ya que aparecen en la misma oración. Por otra parte, también es posible observar y advertir que cada quien expresa a veces sobre su mirada y vivencia personal, y en otras ocasiones generaliza o proyecta una visión sobre su consideración en la sociedad; igual que aparecen interrelacionadas cuestiones inmateriales tales como lo cognitivo y lo emocional, toda vez que aspectos físicos de la realidad social en el sentido comportamental, que es como se presentan en la realidad social. Otra cuestión para destacar es el entrelazamiento entre discurso y realidad, entre creencia y cotidianidad, y especialmente entre sentimiento y pensamiento. Todo lo anterior lejos de juzgarse como obstáculo, puede observarse como parte de la riqueza y complejidad de la mente humana, la pluralidad y diversidad de ideas y afectos, la amplitud y profundidad de significados en las narrativas expresadas y recogidas en estas pági-

nas. Añadir que se presentan transcripciones de las intervenciones orales o fraseos redactados, ello como muestra de la expresión directa amplia y rica de sentidos, sin embargo, también se produce una tabla que resume los aspectos centrales categorizados, con objeto de afinar el análisis de forma clara y breve de los conceptos centrales que ocupan en estas páginas.

Resultados

Entre la utopía y la distopía

Baczko afirma que las:

representaciones de la realidad social (y no simplemente reflejos de esta), inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. De este modo, todo poder se rodea de representaciones, símbolos, emblemas, etc., que lo legitiman, lo engrandecen, y que necesita para asegurar su protección (1999, p.8).

Por otra parte, este mismo autor también argumenta que “Una de las funciones de los imaginarios sociales consiste en la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico. Esta función es aparente en el caso de las utopías que conjuran el futuro al recibir y estructurar los sueños y las esperanzas de una sociedad distinta, y lo es menos en la memoria colectiva” (1999, p.9). Aclara el autor que únicamente en los esquemas simplistas la utopía es solo subversiva y la memoria colectiva solo conservadora, en la realidad todo es mucho más complejo, como también se verá en este estudio. Hay que recordar que las representaciones sociales, como se vio con anterioridad, pueden ser hege-

mónicas, emancipatorias y polémicas (Moscovici citado en Rodríguez, 2007).

En los grupos focales se propuso verter la noción de los significados de las utopías y las distopías en general, y en el cuestionario de los mismos se solicitó la definición de ambos conceptos. Con las dos fuentes producto de la realización del grupo focal se pasa a revisar conceptos y sentimientos con relación a la mirada hacia el futuro de las personas participantes.

En el análisis de la *utopía* se considera a esta como el concepto central cuyo núcleo figurativo (Abric, 2004) se estructura con base a una definición y descripción que incluye a su vez, explicaciones, funciones, formas y contexto, como se irá presentado con la sistematización de categorías organiza-

doras que surgen de las expresiones de los grupos de discusión (tabla 1).

Un grupo de testimonios orales y escritos va en la dirección de *definir* la utopía como idea o ideal, en sentido cognitivo y mental. La expresión ideal fue una de las más nombradas.

“La utopía es el imaginario ideal de cierta situación o de la vida en general” (h c 22)

“Es una concepción de la sociedad que es ideal” (h c 18)

“Una idea de una sociedad perfecta o casi perfecta” (h c 18)

“Un mundo ideal, perfecto, sin malos pensamientos u acciones, donde todos son felices” (m c 20)

“Sería como algo ideal, ya sea lugar o leyes o condiciones” (h c 21)

Tabla 1. Utopía

	Cognitivo-mental-inmaterial:	Emotivo-inmaterial:	Comportamental-material:
Definición, qué es	Imaginario Idea Ideal Idealización	Deseo Sueño Aspiración	Proyecto Plan Meta
Función, qué hace, para qué sirve, qué acción crea	Libertad Justicia Leyes y reglas	Felicidad Armonía	Política Economía (ej: sociedad Zapatista)
Forma, cómo es	Perfecta Buena Magnífica Inimaginable	Exagerada	Inalcanzable Complicada Difícil No viable
Contexto espacio temporal donde se ubica	Futuro		Sociedad Gobierno (Perfectos)

Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios vertidos en los grupos focales.

Otro grupo de relatos lo explican como un sueño o deseo y en sentido emocional.

“Es la meta a alcanzar, lo soñado, algo que pareciera ser inalcanzable” (h c 26)

“No sé, como el sueño y lo que tenemos...a todo mundo le gustaría tener, no sé ,cómo que la vida es sueño...pues el poder sólo lo tienen algunos, un sector... o sea, mi sueño es más de la utopía porque...quiero algo más social y armonioso, o sea, que no haya una figura de autoridad, sino que todos podamos gobernarnos de una manera en la que podamos subsistir bien...sí, me gustaría como que en algún momento, sí se pudiera dar, aunque sea en una pequeña sociedad, una utopía, y dejar de lado pues la distopía” (h p 21)

Un tercer sector de significados la considera proyecto o plan en el sentido de materializar la idea y la aspiración.

“Puede ser un plan de gobierno, en el que se planea una sociedad perfecta, como una sociedad ideal” (h c 1)

“Es aquel plan o proyecto de idealización y realización social que tiene por objetivo construir una aceptación” (m c 18)

Las categorías encontradas se relacionan directamente con el discurso y la sociedad (Abric, 2004), conocimiento, comunicación y orientación para la acción de toda representación social (Moscovici, 1979; Jodellet, 2008). No obstante, y por el carácter mismo del concepto, sobresale lo cognitivo, como se acaba de mostrar (Banchs et al., 2012).

Hubo jóvenes que se centraron en qué hace o crea la utopía, esto es, la *función* o para qué sirve, siendo considerada, en primer lugar, bajo los conceptos de justicia y libertad, esto en el orden del pensamiento.

“Justicia y libertad, en una sociedad donde todos pueden ser lo que queremos ser” (h c 19)

“Reglas, ideales, un conjunto de reglas que son perfectas para alguien” (m c 24)

Así como, felicidad y armonía en el campo emotivo.

“Algo a lo que se aspira llegar, un ideal, un mundo lleno de beneficios para todo y todos, armonía” (m c 23)

“Un lugar o una sociedad perfecta y justa con armonía” (h c 19)

Y en tercer lugar, ubicada o aterrizada en la política y la economía, ya en cuanto a la acción, incluso dando un par de ejemplos en la realidad al nombrar a las comunidades zapatistas y relacionarlas con sociedades utópicas.

“Yo asocio más la utopía como con esto que son las sociedades del zapatismo, los caracoles...algo que existe, el trueque, y se relaciona uno con la naturaleza y la puede cuidar” (h p 21)

“Yo pienso que las utopías sí son muy útiles para imaginar una sociedad mejor que sí se pone en la práctica, se puede llevar a cabo pues como decía hace un momento x están, por ejemplo, los caracoles de las comunidades del ejército zapatista...sus propias tierras, nadie los manda, o sea, tienen una forma distinta de democracia, pero una democracia que sí sirve a final de cuentas, entonces, yo sí creo que las utopías sí son útiles... Para imaginar una sociedad mejor y construir algo mejor para todos, que bueno, es obviamente más difícil llevarlo a la práctica por los intereses, porque las personas que están en el poder no quieren cambiar lo establecido” (h p 21)

Todo en la línea ya mencionada de lo cognitivo, emocional y comportamental. Y destacando su carácter de pensamiento social práctico orientado a la comunicación y comprensión (Jodelet, 2008). Sobre todo, libertad y justicia, son conceptos que sobresalen. Remarcar, como un joven señala “son muy útiles para imaginar una sociedad mejor para todos”, lo cual recuerda las representaciones sociales emancipatorias de Moscovici (Moscovici cit. Rodríguez, 2007). Sin embargo, lo que más sobresale es su imaginario posible como visión del mundo de una sociedad mejor (Moro, 2009; Krotz, 1988).

Luego otros estudiantes se concentraron en la forma o el *cómo es* la utopía, buena, exagerada, además de inalcanzable o complicada –con una gradación de dificultad para su posibilidad práctica–. También presentando la parte mental, la emocional y la práctica conductual. La palabra “perfecta” fue una de las más usuales, como ya se ha observado en transcripciones anteriores.

“La representación de una sociedad perfecta” (h c 19)

“Es algo que se puede imaginar perfecto” (h c 20)

“Es un caso magnífico, muy deseado” (m c 21)

“Algo inalcanzable” (m c 21)

“es un evento muy complicado, lo de la utopía” (h p 19)

“En cuanto a las utopías, nunca vamos a llegar a una utopía general, cada quien encontrará su utopía, una utopía comunitaria no lo creo, porque todos tenemos diferentes ideologías” (m p 24)

En este sentido, hubo algo de confusión de considerar perfección o correcto lo totalitario, aunque alguien parece no estar de acuerdo y lo rebate acto seguido. Ya se dijo que las representaciones sociales tienen ca-

rácter descriptivo y también prescriptivo (Abric, 2004), sobre todo orientan prácticas, se instituyen como fuerza normativa, significados compartidos y consensos colectivos, que definen situaciones y actúan en el mundo (Araya, 2002; Rodríguez y Pérez, 2007).

“Sí igual que x yo creo que imaginarnos una utopía es muy difícil, porque la mayoría cuando menciona una utopía no sé al menos a mí me cruza por la mente las típicas películas de ciencia ficción de una sociedad que conviva con la naturaleza y la gente es hermosa y sociable y no hay guerras, o hay conflictos. Pero yo creo que la misma naturaleza del humano es ser envidioso y egoísta, no todos siempre hay excepciones, pero pues varios tienen o tenemos esos sentimientos a veces, y pues por lo menos siento que a veces estamos más cerca de una distopía que llegar al punto de un gobierno totalitario y un mundo que se rija bajo los mismos parámetros que llegará a ser por cien correcto y haya una convivencia con actitudes sanas” (m p 23)

“Si pudiéramos traer una utopía a la realidad, no sería en la que todos fuéramos cuadrados, sino una utopía es una realidad, una idea humanista, en la que todos aceptamos la diversidad en todos sus puntos, que todas las personas piensan distinto y cada persona va a actuar de manera distinta. Todos tenemos que aceptar esos defectos, aunque nos parezcan extraños, hay que amar a todas las personas no por lo que pueden ser sino por lo que son, entonces yo creo que así podríamos traer una idea...un comienzo de utopía no con imposiciones totalitarias sino con acuerdos” (h p 21)

Finalmente, se define también según las *coordenadas espacio temporales*, el lugar y la sociedad, por una parte.

“Una utopía, es un lugar, regido por las pre-

ferencias teóricas de la organización, como una realidad donde todo se desarrolla perfecto” (h c 21)

“Una sociedad donde todo gira perfectamente” (h c 21)

“Concepto de una sociedad con todo lo bueno, desde político hasta lo económico, se busca que todo sea perfecto” (h c 21)

Por otra parte, el gobierno y el tiempo, que es el futuro.

“Plan ideal o perfecto de un gobierno y una sociedad donde hay solo armonía” (h c 25)

“Concepto de un lugar futurista y culto en la que todo ser humano es igual ante su forma de gobierno” (h c 26)

“Es una forma de gobierno donde está la mejor relación posible que no tenga una figura de autoridad” (h c 26)

“Un futuro o un escenario ideal” (h c 19)

En todo caso parece difícil de imaginar la utopía o, mejor dicho, es más fácil imaginar la distopía.

“No sé, cada quien puede tener su idea de utopía, pero yo creo que van más encaminadas hacia el mismo, bueno hacia la misma idea la utopía y la distopía, pero yo soy muy pesimista y una utopía no me la imagino...yo veo distopía, o sea, que se vea bien y que se vea perfecto, como que siento que algo no me cuadra, porque somos humanos...en cambio una distopía suena tan feo, pero siento que es algo que es más posible” (m p 21)

Utopía como representación social que parece estar más en las novelas de ficción y en sueños personales, en proyectos políticos no implementados y en anhelos humanos deseados (Krotz, 1988). Y que según el estudiantado consultado la considera idea ideal, sueño y deseo, proyecto o plan. Cuya función es procurar libertad y justicia, felici-

dad y armonía. Es buena y perfecta, toda vez que difícil e inalcanzable en la práctica. En fin, algo posiblemente similar o como ilustración en la realidad, se dice, son las comunidades zapatistas.

En cuanto a la *distopía* también la información obtenida de los cuestionarios y los grupos focales fue posible organizarla según criterios similares a la utopía, definición, función, forma y contexto, así como, desde la mirada cognitiva, emocional y comportamental (tabla 2). En varias ocasiones se consideraba que era una no utopía, para negar lo primero para remarcar lo contrario de esta, o sea, siempre el parámetro generador era la utopía. De hecho, el concepto emplea el mismo sema con un prefijo que lo convierte automáticamente en antónimo, de ahí que las definiciones se concentran en dicho sentido.

Así la distopía en el punto de la pura *definición* es más bien no ideal o idea ficticia, o es, como se dijo, lo contrario u opuesto de utopía, únicamente con enfoque mental de la misma. Negación del significado del concepto, por supuesto, no de su posibilidad práctica de contenido, como se aclara.

“Es una idea equivocada y ficticia sobre una sociedad, puede ser realizada por nosotros mismos” (m c 18)

“Es una concepción de la sociedad donde nada es lo ideal, todo es lo contrario” (h c 18)

“Un panorama que en principio no es ideal o se considera lo contrario” (h c 19)

“Lo adverso a utopía” (h c 19)

“Lo contrario a utopía, donde todo ese imaginario es negativo” (h c 21)

“Lo contrario a la utopía, una sociedad nada perfecta y para nada ideal” (h c 19)

“Es algo contrario a la utopía, en lo que se imaginó qué podría salir mal” (h c 19)

En tanto a *función* destaca lo contrario

de la utopía: no libertad e injusticia, además de abuso de poder, llegando a hablar de totalitarismo, en cuanto a lo cognitivo y mental.

“Represión e injusticia en la sociedad” (h c 19)

“Una sociedad bajo el mando de alguien que no deja ser libre” (h c 21)

“Sociedad bajo un régimen totalitario y sin libertades” (m c 20)

“Es una forma donde solamente recae el poder en un solo sector, esto es totalitario” (h c 26)

En lo emocional se dijo que no es armonía y no es paz, o sea se entiende que será lo opuesto

“Un mundo totalitario, quizá aprecian todo lo contrario a una utopía, dónde no hay armonía ni paz, solo abuso de poder” (m c 22)

Sobre lo comportamental se mencionó al nazismo y el fascismo como ejemplos históricos en la práctica de lo que se considera una distopía, donde se añadió todos piensan igual, y equivale a un proyecto político totalitario.

“Una sociedad dirigida por el totalitarismo” (h c 21)

“Ir a distopía la veo, así como lo que quería hacer Hitler, lograr que la gente piense de manera igual y todos piensen lo mismo” (h p 21)

“Bueno, de las distopías yo creo que eso ya es responsabilidad de todas las personas cuidar que esas cosas no sucedan, por lo que mencionaba hace rato como el nazismo o el fascismo y todas esas cosas totalitarias, las distopías las debemos prevenir” (m c 21)

Utopía como representación social que parece estar más en las novelas de ficción y en sueños personales, en proyectos

políticos no implementados y en anhelos humanos deseados (Krotz, 1988). Y que según el estudiantado consultado la considera idea ideal, sueño y deseo, proyecto o plan. Cuya función es procurar libertad y justicia, felicidad y armonía. Es buena y perfecta, toda vez que difícil e inalcanzable en la práctica. En fin, algo posiblemente similar o como ilustración en la realidad, se dice, son las comunidades zapatistas.

En cuanto a la *distopía* también la información obtenida de los cuestionarios y los grupos focales fue posible organizarla según criterios similares a la utopía, definición, función, forma y contexto, así como, desde la mirada cognitiva, emocional y comportamental (tabla 2). En varias ocasiones se consideraba que era una no utopía, para negar lo primero para remarcar lo contrario de esta, o sea, siempre el parámetro generador era la utopía. De hecho, el concepto emplea el mismo sema con un prefijo que lo convierte automáticamente en antónimo, de ahí que las definiciones se concentran en dicho sentido.

Así la *distopía* en el punto de la pura *definición* es más bien no ideal o idea ficticia, o es, como se dijo, lo contrario u opuesto de utopía, únicamente con enfoque mental de la misma. Negación del significado del concepto, por supuesto, no de su posibilidad práctica de contenido, como se aclara.

“Es una idea equivocada y ficticia sobre una sociedad, puede ser realizada por nosotros mismos” (m c 18)

“Es una concepción de la sociedad donde nada es lo ideal, todo es lo contrario” (h c 18)

“Un panorama que en principio no es ideal o se considera lo contrario” (h c 19)

“Lo adverso a utopía” (h c 19)

“Lo contrario a utopía, donde todo ese imaginario es negativo” (h c 21)

“Lo contrario a la utopía, una sociedad nada

perfecta y para nada ideal” (h c 19)

“Es algo contrario a la utopía, en lo que se imaginó qué podría salir mal” (h c 19)

En tanto a *función* destaca lo contrario de la utopía: no libertad e injusticia, además de abuso de poder, llegando a hablar de totalitarismo, en cuanto a lo cognitivo y mental.

“Represión e injusticia en la sociedad” (h c 19)

“Una sociedad bajo el mando de alguien que no deja ser libre” (h c 21)

“Sociedad bajo un régimen totalitario y sin libertades” (m c 20)

“Es una forma donde solamente recae el poder en un solo sector, esto es totalitario” (h c 26)

En lo emocional se dijo que no es armonía y no es paz, o sea se entiende que será lo opuesto

“Un mundo totalitario, quizá aprecian todo lo contrario a una utopía, dónde no hay armonía ni paz, solo abuso de poder” (m c 22)

Sobre lo comportamental se mencionó al nazismo y el fascismo como ejemplos históricos en la práctica de lo que se considera una distopía, donde se añadió todos piensan igual, y equivale a un proyecto político totalitario.

“Una sociedad dirigida por el totalitarismo” (h c 21)

“Ir a distopía la veo, así como lo que quería hacer Hitler, lograr que la gente piense de manera igual y todos piensen lo mismo” (h p 21)

“Bueno, de las distopías yo creo que eso ya es responsabilidad de todas las personas cuidar que esas cosas no sucedan, por lo que mencionaba hace rato como el nazismo o el fascismo y todas esas cosas totalitarias, las distopías las debemos prevenir” (m c 21)

Esta es la representación social de distopía que engarza explicación, orienta ideología, justifica comportamientos, dentro de un contexto (Abric, 2004). Una manera de pensar la realidad con relación a situación y acontecimiento, además de percepciones y organización mental, conocimiento social y comunicación (Jodelet, 2008).

Respecto a la forma y *cómo es* la distopía, en lo mental se concibe como mala y disfuncional.

“Lo contrario a la utopía, algo que no es bueno y que es muy malo para todos” (h c 21)

“Lo contrario a utopía, una sociedad disfuncional” (h c 18)

En lo emotivo aparece el egoísmo y la envidia –emociones que se justifican alegando que son de humanos–.

“Sería lo opuesto a la utopía, que sería inestabilidad y conflicto donde hay guerra, egoísmo, envidia y maldad” (h c 19)

Y en lo comportamental se considera posible, y se señala el conflicto, la sobrevivencia, inestabilidad, violencia, guerra y enfermedad, entre otras cuestiones de carácter material que tendrían lugar en una distopía, a modo de descripción de lo que pasa en la misma. Según esta descripción formal sí sería posible asignar a la sociedad actual como distópica (Carrillo et al., 2021), si bien en los testimonios esto parece ser ubicado en el futuro, si la distopía considerada posible, tuviera lugar.

“Lo contrario, lo opuesto a la utopía, es decir, un mundo imaginario que no existe, bueno, pero puede existir. Por ejemplo, que sea caótico, catastrófico, con guerras, enfermedades y muertes” (h c 19)

“Un caos, una realidad donde no importa lo

Tabla 2. *Distopía*

	Cognitivo-mental- inmaterial:	Emotivo-inmaterial:	Comportamental-material:
Definición, qué es	Imaginario No ideal No es Idea ficticia Nada perfecto		
Función, qué hace, para qué sirve, qué acción crea	No libertad Injusticia Abuso poder Represión Totalitarismo	No armonía No paz	(ej: Hitler, todos piensan igual, nazismo, fascismo)
Forma, cómo es	No buena Malo para todos Disfuncional	Egoísmo Envidia Despreocupación por los otros	Posible Caótica Conflicto Sobrevivencia Inestabilidad Catastrófica Violencia Guerra Enfermedad Sociedad recursos limitados Gobierno totalitario
Contexto espacio tempo- ral donde se ubica	Futuro		

Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios vertidos en los grupos focales.

que suceda, nada tendrá un orden” (h c 21)
*“Concepto de un lugar en la que la supervi-
 vencia y despreocupación hacia otros,
 reina” (h c 26)*
*“Es un caso catastrófico en el futuro, como
 en las películas de ciencia ficción” (m c 18)*

La *ubicación* cronológica es el futuro, como la utopía, si bien hay autores (Carrillo et al., 2021) que consideran ya se está en la actualidad en una distopía, como se dijo, cuestión que como se acaba de ver también es señalada sin reconocimiento explícito, en los grupos focales, al describir cómo sería una sociedad distópica. En cuanto a la ubicación física, se señala a sociedades con recursos limitados y a gobiernos totalitarios, y también en un futuro abstracto adjetivado. *“Una sociedad fallida o gobierno fallido” (h c 25)*

“Una sociedad al límite, sin recursos, y un gobierno totalitario” (m c 24)

Utopía y distopía aparecieron conjuntamente en los relatos, la comparación constante, a veces polarizada, moralizada, politizada, otras en función de posibilidades de existencia imaginada y proyectada, donde al parecer la segunda es más posible que la primera, mientras aquella es soñada y anhelada, esta parece incluso algo más cercana.

“Los dos son planos difíciles de alcanzar, más la utopía, más ahora que los recursos son limitados, las guerras más frecuentes y las enfermedades más fuerte, todo cae en un círculo de violencia y egoísmo. La distopía, lo veo, la historia nos ha mostrado que sí existen espacios donde sí ha tomado poder, pero el ambiente es muy complicado, de la utopía, pues no sé”. (h p 21)

hacia el futuro, mientras en los cuestionarios la petición era una simple definición conceptual sobre los dos sentimientos.

En cuanto al *miedo* y su *definición* de carácter mental, se describe como amenaza o peligro, real o ficticio, esto es, fruto de la experiencia o resultado de la ideología (tabla 3). Lo cual demuestra un nivel de reflexión importante, más allá de definiciones básicas y de discursos mediáticos sobre su aparente bondad para la sobrevivencia. En el plano afectivo se define como instinto básico, sensación, emoción y sentimiento, en una suerte de gradación o evolución del ciclo de contacto gestáltico (Muñoz, 2009) que va de la percepción-sensación a la emoción-sentimiento, la necesidad y la acción con objeto de satisfacerla. Esto, más que sentimiento es instinto, como se nombra, o reacción emocional, en su caso. Ya en lo comportamental de la definición es incertidumbre desplegada en el futuro, es decir, el miedo genera o perpetúa la emoción de incertidumbre.

“Un sentimiento, es emoción de peligro” (h c 18)

“Tener pánico o terror hacia algo, es una emoción y particularmente se da cuando una persona se siente amenazada o en peligro” (h c 21)

“Un sentimiento que nos limita ante un peligro real o ficticio” (h c 21)

“Un mecanismo de supervivencia que el ser vivo tiene para reconocer el peligro” (h c 21)

Respecto a *qué* o *quién* lo origina, la respuesta en el ámbito cognitivo es algo o alguien, hay desconocimiento, o se especifica el miedo concreto a otra pandemia. También el miedo más personal a retrasar estudios, no obtener trabajo, o contagiarse y contagiar.

“Es el sentimiento de terror a algo o a alguien” (m c 18)

“Acción que es provocada por algo que te

asusta o te da pánico” (h c 19)

“Lo puedo describir como algo desconocido o también a la enfermedad, a la pandemia” (h c 21)

“Es un sentimiento que sale cuando nos enfrentamos a casos desconocidos o que tenemos por no crecer o vivirlos, pero también por los problemas cotidianos de empleo o no avanzar en los estudios, además de poder contagiarse y luego enfermar” (m c 18)

“Miedo lo asocio con lo que no conocemos, con algo hasta un punto como la ignorancia, porque nos podría dar miedo al descubrir nuevas cosas o hacer nuevas cosas, como las amistades, pero yo creo que después del miedo, por lo menos en mi caso viene la esperanza” (h p 19).

Sobre la *función* del miedo y para qué sirve o qué crea este sentimiento, en el plano mental aparece el pensamiento negativo como disfuncional, por una parte; no obstante, también se valora positivamente, por otra parte, porque genera defensa y estimula la prevención, aunque ésta puede trocarse en preocupación.

“Es una emoción en la cual tenemos ciertos pensamientos negativos, pero a la vez el miedo da claridad” (h c 20)

“Un mecanismo de defensa” (h c 21)

“Un instinto básico de supervivencia, nos ayuda a prevenir ciertas cosas” (m c 24)

“Pero en ocasiones será como uno quiere... es bueno tener miedo, porque también te dice en cuestiones qué hacer, o sea no hacer una tontería, te previene” (h p 21)

En el plano emocional el miedo se asimila a la angustia, el pánico y el terror – que son grados de intensidad del miedo–, y considerados ya de carácter disfuncional (Muñoz, 2009).

“Una emoción que te provoca angustia y/o

preocupación” (h c 19)

“Miedo es un sentimiento que nos permea de preocupaciones” (h c 21)

“En pandemia cambiaron muchas cosas que hacía, me da mucha incertidumbre el futuro, igual miedo de otra pandemia” (m p 24)

“Una sensación. Una mezcla de ansiedad, adrenalina, pánico y un ligero toque de incertidumbre” (m c 22)

“Es el sentimiento de temor que genera inestabilidad” (h c 19)

Finalmente, lo que hace comportamentalmente es que paraliza, limita el poder hacer y genera inestabilidad. Un miedo que es lucha o huida, y que aquí se concentra en parálisis (Marina, 2007).

“Es una sensación que te impide poder realizar alguna actividad” (m c 23)

“La barrera que impide hacer las cosas que queremos por miedo al fracaso” (h c 21)

“La limitación de no poder hacer algo, ya sea por experiencia o por ideología, en lo malo que provoca algo negativo” (h c 19)

“La ausencia del valor y de los motivos suficientes para afrontar el entorno” (h c 21)

“Aquello que nos limita tanto en pensamientos o en acciones de hacer lo que nos gustaría o queremos” (m c 20)

Eso sí, miedo y esperanza se entrelazan casi inevitablemente como las dos caras de una moneda, recordando al filósofo y su enunciación de oposición (Spinoza, 1977), recogida ya al inicio de este texto. Curiosamente varias narraciones contienen ambas emociones.

“He visto que por la pandemia muchos se han atrasado en sus estudios, miedo sería que por tanta competencia no lleguemos a encontrar trabajo tan fácil, y mi esperanza sería encontrar un trabajo digno” (h p 21)

“En pandemia me sentí inseguro de mis ca-

pacidades, porque dejé de hacer cosas que me gustaban, apenas recuperé esa confianza, pero el miedo de hablar ante las personas sigue vigente; tengo la esperanza de dejar ese miedo” (h p 21)

“Siempre me han dado miedo los cambios, porque me cuesta adaptarme, lo que me mantuvo avanzando fue la esperanza que tenía de poder retomar la normalidad. Miedo a lo desconocido, de no saber si te ibas a contagiar tú o que se contagiara tu familia. Ese miedo se convirtió en esperanza, poco a poco me cuesta menos salir sin miedo” (m p 18)

En torno a la *forma o cómo es* el miedo en lo mental, se dice que disgusta y en lo emotivo que es desagradable, como se expresa a continuación.

“Una sensación que no nos gusta, puede ser una preocupación de peligro hacia tu persona” (h c 19)

“Una sensación desagradable que creo en la mayoría de las veces es imaginación” (m c 24)

“Sensación de angustia (algo desagradable) ante algún peligro” (h c 19)

El *contexto* del miedo se ubica en las personas, en la parálisis de la mente y de su acción, así como la emoción cerebral y corporal de angustia (Kierkegaard, 2007). Además del posible comportamiento de gobernar el propio miedo, o gobernar desde el miedo, más en sentido político social en este último caso (Robin, 2009).

“Un paralizante de la mente” (m c 21)

“Un sentimiento que causa disgusto a ciertas cosas y que provoca sensaciones en nuestro cuerpo, como mucha angustia” (h c 21)

“Siento que gobernar tu miedo es dar como un paso firme hacia tu futuro” (h p 19)

Tabla 3. *Miedo*

	Cognitivo-mental-inmaterial:	Emotivo-inmaterial:	Comportamental-material:
Definición, qué es	Amenaza o peligro Real o ficticio Fruto de experiencia o de ideología	Instinto básico Sensación Emoción Sentimiento	Incertidumbre del futuro
A qué, quién, cómo se provoca u origina	Algo o alguien Desconocido Otra pandemia Retrasar estudios No encontrar empleo Contagiarse o contagiarse		
Función, qué hace, para qué sirve, qué acción crea	Pensamiento negativo Genera defensa, prevención	Angustia, pánico, terror Genera preocupación, incertidumbre	Paraliza, acción se paraliza Limita, impide poder hacer Genera inestabilidad
Forma, cómo es	Disgusta	Desagradable	
Contexto espacio temporal donde se ubica	Pensamiento se paraliza	Cuerpo emoción de angustia	Gobernar tu miedo Gobernar desde el miedo

Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios vertidos en los grupos focales.

Así llega la *esperanza* que es considerada una idea mental, y como emoción se apunta su *definición* de sentimiento, sueño, anhelo o ilusión –similar al concepto de utopía–, y a la hora del comportamiento se señala la espera (tabla 4).

“Idea implantada, en la que uno cree en los momentos de mayor soledad, un medio de rescate a la persona” (h c 26)

“Es un sentimiento en el cual compartimos anhelos felices ante una sociedad” (h c 19)

“Un anhelo, algo que se espera, un sentimiento” (h c 26)

Aunque en otros puntos se verá como más bien moviliza que detiene, con lo que es posible considerar que sea una espera como

esperanza, no de esperar pasivamente, sino de vislumbrar lo todavía no realizado en el sentido de Bloch (2007). Eso sí, hay quien la considera ilusión en el sentido de evasión –la utopía definida también como quimera–. Una definición entre espera y movimiento, entre motivación e ilusión, como señalan los testimonios recabados.

“Un sueño, una ilusión, una motivación. La esperanza es un impulso para muchos, es tener fé” (m c 22)

“Lo que mueve al último, esto me refiero en una forma de esperar lo deseado o querido y hacerlo” (h c 21)

“Yo siento que la esperanza es algo inútil para las personas, porque pues solamente es como psicológico, no es algo que se pueda,

no sé, actuar o usar. Por ejemplo, una frase que digo es si pienso salir decepcionado...o sea yo siempre pienso en lo peor, para nunca salir como mal, y siento que es más hacia la fe más que esperanza” (h p 19)

La esperanza en cuanto a que no pase otra pandemia, esto desde el orden mental, el poder seguir con los proyectos de concluir estudios y encontrar trabajo.

“Miedo de que pase otra pandemia, esperanza de que no va a pasar otra pandemia” (h c 19)

“Esperanza en estudiar y acabar la carrera...esperanza en encontrar un empleo y seguir adelante” (h c 19)

“Sentir confianza u optimismo ante algo o alguien” (h c 19)

Además, desde punto de vista emocional se la emparenta con la confianza y la fe, esto último que se reitera en varias narraciones recabadas. Esperanza que se origina o revierte en lograr lo que se quiere, algo ya mencionado también para la utopía, como proyecto personal o colectivo.

“Confianza que sentimos por lograr algo o porque se realice algo que deseamos” (h pc21)

“Confianza en lograr o que suceda algo” (h c 19)

“Ya en cuestiones de decisiones más fuertes, pues sí tendría que uno analizarlo más, pero yo creo que, o sea, la esperanza muere al último, y en este punto pues la esperanza para mí es que llegue a pasar, o que yo logre construir, lo que quiero que pase, esperanza a que sean los resultados que yo quiera, y espero” (h p 21)

“Es una sensación que te permite poder o seguir realizando algo o esperar que suceda algo” (m c 23)

Para el punto de la función de la esperanza, según la cognición es creer en algo y el desarrollar un pensamiento optimista o pura ilusión.

“Pensamiento positivo o alentador que da motivos para creer en algo o hacer algo” (h c 21)

“Un sentimiento positivo ante alguna ocasión” (m c 24)

Según lo emotivo de nuevo la fe, así como, la seguridad, alivio, placer, relajación, paz, la mayoría emociones emparentadas con la confianza y la tranquilidad que al parecer la esperanza aporta, o con las que convive.

“Un sentimiento que te provoca en mayor o menor medida placer o relajación” (h c 19)

“Lo que todos sentimos cuando algo va mal y pensar en ello nos hace sentir paz” (m c 20)

“La persistencia arraigada con la fe y la obstinación” (h c 21)

Por otra parte, en cuanto a la función comportamental, está el motivar y movilizar, mover e impulsar, relacionado con hacer lo que se quiere en el plano personal, y en el social el retomar la normalidad, ya centrado esto en la situación de pandemia; en todo caso, que todo esté bien y se pueda construir lo deseado.

“La motivación última” (h c 18)

“Es un sentimiento que evoca el que ante cualquier cosa se puede seguir saliendo adelante y no rendirse” (m c 18)

“Un sentimiento de seguridad de que podemos lograr algo” (m c 24)

Luego está la forma o cómo es, y la esperanza es que las cosas estén bien o sean buenas, y poder hacer, básicamente, como se viene reiterando en este texto.

“El sueño de que haya cosas buenas” (m c 21)

“La ilusión que tu tienes de poder hacer o que se logre algo” (h c 19)

El *contexto* de la esperanza en lo emocional se baja al cuerpo y en lo comportamental se señala a la sociedad. En cuanto a idea está en el presente, pero casi siempre evoca o se finca en el futuro.

“Tener todavía una alternativa más ante un problema para el futuro” (h c 19)

“Un sentimiento de alivio en el cuerpo” (h c 18)

“Es el sentimiento que reconforta y en espera de buenas cosas en la sociedad” (m c 18)

La representación social de esperanza como sentimiento se define en lo psicológico, y además de emoción es sueño, anhelo e ilusión, es también en la acción, espera que moviliza. Una representación psicológica y social, simbólica y real, reflejo y producción (Moscovici, 1979). Una representación que como emoción social se configura también con creencias y valores, interpreta y orienta prácticas (Araya, 2002), comparte significados y crea consensos dinámicos y diversos (Rodríguez y Pérez, 2007). En fin, que explica desde el anhelo y moviliza desde la ilusión, impulsando a hacer y construir, entre el sueño y la realidad, lo simbólico y lo social (Durand, 2000).

Tabla 4. *Esperanza*

	Cognitivo-mental-inmaterial:	Emotivo-inmaterial:	Comportamental-material:
Definición, qué es	Idea mental Psicológico	Sentimiento Sueño Anhelo Ilusión Fe	Espera Movimiento
A qué, quién o cómo se provoca u origina	No pase otra pandemia Terminar estudios Encontrar trabajo Lograr lo que quiero	Confianza Fe	Lograr lo que quiero, esperar que suceda
Función, qué hace, para qué sirve, qué acción crea	Crear en algo Pensamiento positivo u optimista Ilusión	Seguridad Alivio Placer Relajación Paz Deseo Confianza Paz	Mueve Motiva Moviliza Impulsa Retornar a la normalidad Construir lo que quiero Hacer algo que quiero
Forma, cómo es	Las cosas están bien, son buenas		Poder hacer
Contexto espacio temporal donde se ubica	Presente y futuro	Cuerpo	Sociedad

Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios vertidos en los grupos focales.

Figura 4. ¿Qué es la esperanza?



Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios vertidos en los grupos focales.

Hay que añadir que en las participaciones algunas veces se dio el contraste entre miedo y esperanza, incluso complementación entre las miradas hacia ambos sentimientos. Como se observó en algunos testimonios, y ya se señaló con anterioridad y se reitera a continuación, del miedo puede surgir la esperanza. *“La esperanza va ligada al miedo como ya dicen...porque, por ejemplo, cuando algo me da mucho miedo como las alturas...tengo la esperanza de no morir (jajaja)...como la esperanza de que salga bien y que no te vaya a pasar nada malo” (m p 18)*

“Pues sí estoy de acuerdo con mi compañero, muchas veces el miedo como que nos detiene a hacer cosas, y la esperanza son los deseos, es lo que te impulsa a seguir, y el miedo te detiene. Pues cada persona puede manejarlo de distinta manera, y al final de cuentas, son como dos cosas que allí están y

podemos tenerlas al mismo tiempo, es normal tener miedo y esperanza, y pues así vamos avanzando” (h p 21)

De hecho, se observa la reflexión y cómo se va desarrollando en la interacción grupal, desde la enunciación y la intervención personal y la construcción del discurso colectivo, que relaciona y comparte la percepción de experiencias y expectativas de estos sentimientos con miras al futuro de las juventudes estudiantiles.

“Cuanto más miedo tengas tienes como la esperanza de que salga bien y que no te vaya a pasar nada malo, y que lo vayas a lograr, entonces yo creo que es algo que siempre va de la mano, no creo que puedas tener esperanza sin tener miedo y tampoco tener miedo sin esperanza, es algo muy natural y humano

el miedo. No me acuerdo donde lo leí, pero es lo que nos hace humanos, temer. Y yo creo eso, que van ligados, hay gente que se refugia y que asocia la fe y la esperanza, tener fe en algo, en ti o en dios, pero es algo a lo que te aferras es una motivación entonces, yo lo veo así como cuanto más miedo tienes y solo estás, buscas una esperanza” (m p 24)

“Mi percepción del miedo es más como la ausencia de algo y la esperanza es como ser obstinado hacia una fe, entonces no creo que sea bueno tener ninguno de los dos. Yo creo que siempre es bueno tener valor, porque de qué me sirve tener miedo si me impide hacer cosas, y de qué me sirve tener esperanza si solo me emociono y aparte no haré nada para hacerlo, o sea, yo creo que es mejor estar en constante cambio” (h p 21)

Conclusiones

Volviendo a Baczko, señala que “lo que los medios fabrican y emiten más allá de las informaciones centradas en la actualidad puesta como espectáculo, son los imaginarios sociales, las representaciones globales de la vida social, de sus agentes, instancias y autoridades, los mitos políticos, los modelos formadores de mentalidades y de comportamientos, las imágenes de los “líderes”, etcétera” (1999, p.32). Al respecto y relacionando dicha afirmación con esta investigación, posiblemente la novelística, cine y series, estén presentes en las mentes juveniles a la hora de señalar las representaciones sociales sobre utopía y distopía, incluso el movimiento emocional de la esperanza o la parálisis del miedo. En todo caso, lo aquí recogido y presentado en los grupos de discusión seguramente es parte de eso, y también parte de lo que individuos y colectivos aportan y reelaboran, por supuesto en sus contextos discursivos y sociales (Abric, 2004), que conjugan interpretaciones y experiencias de la realidad,

así como representaciones y significaciones imaginarias de diversa índole (Durand, 2000).

Las representaciones sociales sobre conceptos y sentimientos poseen cierto grado de consenso en los grupos estudiados. Si bien no siempre se entiende lo mismo, incluso en ocasiones alguien entiende lo contrario como en el caso de la utopía, o entrelaza emociones supuestamente opuestas como miedo y esperanza. En todo caso, predomina cierta tendencia semántica y consenso social (Araya, 2002).

Un resumen de lo visto en estas páginas apunta la mirada de futuro utópico y esperanzado, o con miedo y distópico de la juventud universitaria en la actualidad, según la muestra o grupo consultado al respecto y a modo de estudio de caso. Un hallazgo es que ambas visiones y sentires existen, parece predominar la primera sobre la segunda, o sería más exacto afirmar que pese a que la utopía se define como ideal, sueño o proyecto, se describe como perfecto, aunque también se la considera inalcanzable y no viable. Pero, la esperanza aparece en su auxilio, siendo también ideal, sentimiento, ilusión y anhelo, que parece movilizar y construir lo que se quiera personalmente y lo que se espera que suceda socialmente. Así las cosas, lo inexistente o invisible, podría ser lo todavía latente, gestándose, no nacido en palabras de Bloch (2007). La esperanza insufla vida y movimiento a la utopía.

La distopía, no ideal, ni buena, pero más posible, puede arrebatar justicia y libertades y provocar violencia y guerras, incluso un gobierno totalitario y una sociedad con recursos limitados y en conflicto. Se afirma en algún momento que es responsabilidad social prevenirla. En este caso, no hay una relación lineal o bidireccional con el miedo, como sí se observa entre utopía y esperanza.

Pero es posible pensar que este sentimiento de amenaza –real o ficticia– deviene instinto básico de sobrevivencia, o en su caso, genera pensamiento negativo, sensación de angustia e incertidumbre, y en consecuencia limita y paraliza, más que previene o defiende, al parecer detiene la acción, el poder hacer lo que se quiere hacer –el deseo de la utopía, la motivación de la esperanza–. De ahí que aparezca en algún relato la importancia y responsabilidad de gobernar el miedo, así como, de evitar un gobierno desde el miedo (Robin, 2009), mismo que se vincula al totalitarismo, con el ejemplo histórico de la distopía del nazismo. Como también para utopía se aporta la ilustración de las actuales comunidades zapatistas en el sureste mexicano.

Retomando la afirmación presentada en un inicio, De Sousa Santos (2020) dice que los intelectuales han fracasado porque escriben sobre el mundo y no con el mundo, y que hoy no son vanguardia sino retaguardia, por lo que cabe preguntarse si esto es así a la luz de lo estudiado y según los testimonios del grupo de jóvenes universitarios como pensadores y actores sociales, presentes y futuros, que son. En todo caso, el interrogante no se pretende responder aquí, pero es pertinente por la reflexión llevada a cabo a lo largo de estas páginas, ya que este trabajo versa sobre la juventud universitaria, por un lado, y de otro, el autor menciona un giro epistémico cultural e ideológico con soluciones políticas, económicas y sociales para una vida digna en el mundo, como una posibilidad existente. Palabras que tal vez, y solo tal vez, se relacionen con la utopía y la esperanza, y su reflexión vertida en este trabajo. En todo caso, aquí parece que los jóvenes estudiantes universitarios que comparten su opinión, describen una pluralidad de futuros utópicos y distópicos, con esperanzas y miedos.

No se trata de presentar giros epistémicos y teóricos o soluciones políticas y prácticas, pero sí apuntan memorias distópicas como el nazismo y presentes utópicos como el zapatismo. Sus narrativas se enmarcan en el contexto socio económico y cultural en el que habitan, y la impronta de la pandemia aparece en ocasiones, como a veces desde sus propias vidas se dirimen pensamientos y sentimientos de porvenires individuales y colectivos, sus temores o sus anhelos, con sus experiencias del pasado y con sus expectativas del futuro, desde el presente que les toca residir.

En fin, hasta aquí las expresiones a modo de representación social, conceptos teóricos, aspiraciones sociales e incluso consideraciones de vivencias cotidianas. Proyectos ligados a sentimientos, y sentimientos que potencian, inhiben o acompañan dichos proyectos. En un mundo donde la utopía se mantiene como sueño (Krotz, 1988), la distopía se multiplica en la ciencia ficción (Erregarena, 2011), y hay quien dice incluso que ya llegó (Carrillo et al, 2021), todavía hay quien dice como un joven relata “la esperanza es lo último que se pierde”.

Para cerrar este texto retomar a Bacsko, cuando rememorando la obra de Tomás Moro afirma: “en materia política hay que saber adaptarse a las circunstancias. Si los esfuerzos del filósofo no logran transformar el mal en bien, que al menos sirvan para atenuar el mal” (1999, p.59).

Referencias

- Abellán, J. L. (1971). *Mito y cultura*. Madrid: Seminarios y ediciones.
- Abric, J. C. (2004). “Las representaciones sociales: aspectos teóricos” en Abric, J.-C. (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: FLACSO.

- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Banchs, M. A.; Agudo Guevara, Á. y Astorga, L. (2007). "Imaginarios, representaciones y memoria social" en Arruba, Á. y De Alba, M. (Coords.) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: Anthropos/UAM-I.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bloch, E. (2007). *El principio de la esperanza*. Madrid: Trotta.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: FCE.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Carrillo, E.; Delgado, J.; López, M.; González Martín; Quiroga, S. y V. Marcos (2021). *Consciencia y sociedad distópica*. Madrid: Adaluz.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson,
- De Sousa Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Durand, G. (2012). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: FCE.
- Erreguerena, J.(2011). *Resistencia al porvenir. Las distopías en el cine hollywoodense*. México: UAM.
- Fernández, A. M. (2009). *La investigación social*. México: UAM/Trillas.
- Fromm, E. (1984). *La revolución de la esperanza*. México: FCE.
- Fromm, E. (2006). *Anotomía de la destructividad humana*. México: SXXI.
- Girola, L. (2012). "Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación" en de la Garza Toledo, E, y Leyva, G. (Eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. D.F.: FCE/UAM.
- Jodelet, D. (2008). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, S, *Psicología social II*. D.F.: Paidós.
- Kierkegaard, S. (2007). *El concepto de angustia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krotz, E. (1988). *Utopía*. México:UAM.
- Lain Entralgo, P. (1975). *La espera y la esperanza*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marina, J. A. (2007). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. y López, M. (2007). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Moro, T. (2009). *Utopía*. Madrid: Diario Público.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ricoeru, P. (2008). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Robin, C. (2009). *El miedo. Historia de una idea política*. FCE: México.
- Rodríguez, T. (2007). "Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales" en Rodríguez, T. y García, M. L. (Coords.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. y Pérez, M. (2007). "Representaciones sociales del amor en jóvenes urbanos" En Luna, R. y Scribano, A. (Coords.) *Contigo aprendí. Estudios sobre las emociones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Spinoza, B. (1977). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: FCE.
- Stake, R. (1994). Case Studies, En Norman K. Denzwhyteín y Yvonna Lincoln (Edits.) *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, 236-245.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. New York: Sage Publication.

Investigación empírica y análisis teórico

La violencia estudiantil como moderadora entre las metas sociales y convivencia escolar en estudiantes de bachillerato del sur de Sonora

Student violence as a mediator variable between social goals and school coexistence in high school students from Southern Sonora

Flores Partida, Cesar Alan¹; Ramírez Hernández, Fernanda¹; Tánori Quintana, Jesús^{1*} y Vera Noriega, José Ángel²

Resumen:

Las metas sociales representan objetivos que los jóvenes priorizan en sus interacciones, moldeando su comportamiento y las dinámicas escolares. Sin embargo, cuando estas metas están ausentes, pueden surgir conflictos. Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las metas sociales en la escuela y la convivencia, mediada por la percepción de violencia en el entorno educativo. El estudio cuenta con un diseño no experimental, transversal y un alcance explicativo. La muestra se conforma por 567 estudiantes de preparatorias de escuelas urbanas públicas pertenecientes al sur de Sonora. El 41.6 % (236) fueron hombres y el 58.4 % (331), mujeres. Los resultados muestran una asociación positiva entre las metas sociales y la convivencia escolar, así como una relación negativa de ambas variables con el índice general de violencia. Se encontró un efecto indirecto significativo de las metas sociales sobre la convivencia escolar, mediado por el índice general de violencia, explicando el modelo el 21 % de la variabilidad. Los hallazgos evidencian cómo la percepción de violencia influye en la relación de ambas variables.

Abstract:

Social goals refer to objectives prioritized by students during their interactions, which may shape their behavior and school dynamics. Nevertheless, the absence of these goals may lead to conflict. This study's goal was to analyze the relationship between social goals and school coexistence, mediated by violence perception in an educational environment. It corresponds under a quantitative approach with a transversal non-experimental design as well as an explanatory scope. The sample consisted of 567 urban public high school students from the South of Sonora. 41.6% (236) were males, and 58.4% (331) were females. Results showed a significant positive relationship between social goals and school coexistence, as well as a significant negative relationship between both variables and the general violence index. A significant indirect effect was found between social goals and school coexistence, mediated by the general violence index, which explained the 21% the model's variability. Findings put in evidence how violence perception influences the relationship between both variables.

Palabras Clave: *Convivencia escolar, metas sociales, violencia escolar, adolescentes, bachillerato.*

Keywords: *School coexistence, social goals, school violence, adolescents, high school.*

¹ Instituto Tecnológico de Sonora

² Universidad de Sonora

*Correspondencia: jesus.tanori@itson.edu.mx

Las metas sociales representan los objetivos que los jóvenes aspiran a alcanzar en sus interacciones sociales y pueden influir en su manera de afrontar situaciones y conflictos en estos contextos (Hensums et al., 2023; Smalley, 2010). Estas metas pueden variar desde el establecimiento de relaciones positivas hasta la promoción de un sentido de responsabilidad entre pares (Granero-Gallegos et al., 2016). A su vez, las metas sociales pueden dividirse en aquellas que buscan la popularidad, es decir, aquellas que buscan reflejar dominancia y visibilidad dentro del grupo; y aquellas dirigidas a la preferencia social, es decir, las que se asocian con la aceptación y simpatía de los compañeros. Estos tipos de metas sociales subrayan la variedad de objetivos que los jóvenes pueden priorizar en sus relaciones sociales, influyendo en sus acciones e interacciones (Košir et al., 2021).

De igual forma, las metas sociales han demostrado influir en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que aquellos que cuentan con ellas tienden a estar más motivados para mejorar y valorar las relaciones interpersonales. Este enfoque puede contribuir a evitar el autosabotaje en el entorno escolar, el cual se refiere a buscar otras explicaciones para justificar un bajo desempeño o rendimiento (Alonso-Tapia, J., & Rodríguez-Rey, 2012). Además, las personas con metas sociales suelen optar por trayectorias que favorecen su desarrollo personal y la protección de su imagen frente a los demás (Cheng & Lam, 2013). A su vez, autores como King et al. (2012), han encontrado que las metas sociales pueden asociarse a otros aspectos positivos de la vida escolar los estudiantes como sería el caso del compromiso escolar; estudiantes con metas sociales tienen niveles más altos de compromiso cognitivo, afectivo y conductual.

Las metas sociales de los estudiantes, que involucran sus aspiraciones y objetivos dentro del contexto social escolar, pueden

influir en diversos aspectos de su vida educativa. En este sentido, estas metas están estrechamente relacionadas con la convivencia escolar, ya que ambas juegan un papel fundamental en la creación de un ambiente escolar positivo. Así, tanto las metas sociales como la convivencia escolar favorecen interacciones más armoniosas entre los compañeros y el resto de la comunidad educativa (Ouano & Pinugu, 2012). En el ámbito educativo, la convivencia escolar se entiende como la percepción del estudiante sobre las acciones de los diferentes actores educativos como docentes, directivos y padres de familia, para promover la inclusión, la participación y la resolución pacífica de conflictos (Caso-Niebla et al., 2013; Fierro-Evans & Carvajal-Padilla, 2019). Los estudios sobre convivencia escolar se centran en la prevención e intervención en situaciones conflictivas, incluidas las de violencia escolar (Díaz & Sime, 2016; Leyton, 2020).

Las metas sociales son clave para la integración de los estudiantes, especialmente las que buscan afecto y evitan conflictos. Tener estrategias para enfrentar situaciones sociales no basta si no se tiene la motivación para aplicarlas. Por eso, las metas sociales positivas son esenciales para una integración saludable en el grupo social (Alonso-Tapia & Rodríguez-Rey, 2012). Dado su carácter esencialmente social, la literatura ha destacado el rol que estas metas pueden desempeñar en las interacciones entre compañeros, en particular en situaciones de acoso y violencia escolar. Por ejemplo, Smalley (2010) demostró que las conductas de acoso y victimización pueden predecirse a partir de motivaciones sociales específicas, especialmente en contextos donde la percepción de otros compañeros puede verse alterada. Estos hallazgos coinciden con los de Košir et al. (2021), quienes concluyeron que el acoso escolar está orientado a mejorar el estatus social. Sus re-

sultados revelaron que los estudiantes con aspiraciones de popularidad mostraban una mayor tendencia a comportamientos de acoso, aunque existía una correlación negativa con las preferencias sociales. Es decir, mientras que aquellos que buscaban alcanzar un estatus social más alto auto reportaron una mayor incidencia de comportamientos de acoso, los estudiantes que priorizaron establecer relaciones con sus pares no mostraron este tipo de conducta.

Diferentes tipos de metas sociales se asocian de manera distinta con el comportamiento estudiantil. La búsqueda de popularidad puede contribuir a conductas de acoso escolar, mientras que los objetivos orientados a la aceptación y la amistad no muestran correlación significativa con el acoso ni la agresión, lo que sugiere que quienes priorizan estos objetivos tienden a evitar conductas agresivas (Hensums et al., 2023). La falta de metas sociales adecuadas, como buscar llevarse bien con los demás, o la presencia de metas disfuncionales, como ponerse por encima de los demás, puede favorecer la aparición de conflictos y comportamientos violentos, como el acoso, en el entorno escolar.

Un estudio longitudinal realizado por Ojanen y Findley-Van Nostrand (2014) encontró que las metas sociales orientadas hacia la agencia (estatus, poder) predicen un aumento en la agresión relacional, mientras que las metas comunales (cercanía) están asociadas con una disminución en la agresión física. Además, la popularidad entre los pares predijo incrementos en ambas formas de agresión, indicando que las metas sociales pueden influir en la conducta agresiva y, por ende, en la convivencia escolar.

La violencia escolar, en consecuencia, se convierte en un problema serio que impacta las relaciones interpersonales y el clima de convivencia en los centros educativos a nivel

mundial. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), al menos uno de cada tres estudiantes sufre algún tipo de violencia física, psicológica o sexual. En México, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) informa que alrededor del 40% de los estudiantes de nivel medio superior han experimentado algún tipo de agresión. Además, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019) señala que el 1.4% de los niños, niñas y adolescentes de entre 10 y 17 años ha enfrentado agresiones como acoso, burlas, consumo de drogas o alcohol, peleas y abusos por parte de docentes, destacando que uno de cada diez estudiantes de este nivel percibe su escuela como un entorno peligroso.

Entre las consecuencias de la violencia escolar se encuentran la depresión, la ansiedad y las conductas autolesivas, que pueden llegar a manifestarse en tendencias suicidas (Camerini et al., 2020; Eyuboglu et al., 2021). Esta situación también afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, derivando en problemas como el bajo rendimiento académico e incluso el abandono escolar (De Aroni & Medina, 2021; Estrada & Mamani, 2020; Reyes & Acuña, 2020). En respuesta a esta problemática, la convivencia escolar se plantea como un enfoque clave para reducir los efectos negativos de los conflictos en las escuelas (Baquedano & Echeverría, 2013; Leyton, 2020). Está aboga por la creación de un entorno que fomente relaciones humanas positivas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2021).

Sin embargo, la convivencia escolar suele quedar opacada por el enfoque predominante en la violencia escolar, ya que muchos estudios se centran más en los eventos violentos que en los aspectos pacíficos (Caballero, 2010). Es importante resaltar que la convivencia escolar no niega la existencia de la

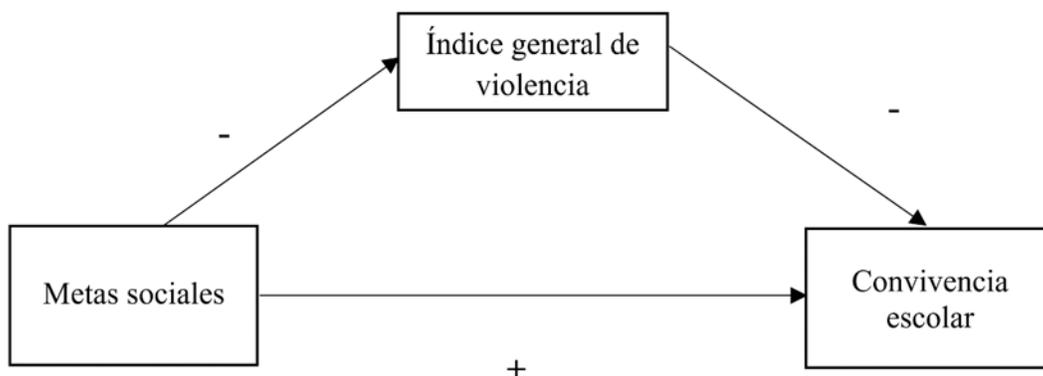
violencia en los centros educativos, sino que subraya la importancia de mantener el objetivo principal de promover un entorno armonioso (Galtung, 2013).

La investigación ha demostrado que un manejo adecuado de los conflictos, basado en una convivencia positiva, impacta significativamente en la creación de un clima escolar favorable (García, 2021). En este sentido, los estudiantes que perciben un entorno social positivo tienen un menor riesgo de enfrentar situaciones de acoso escolar (Muñoz et al., 2014). Además, una convivencia escolar que fomente un clima positivo contribuye a la reducción de conductas violentas y al fortalecimiento de relaciones constructivas, tanto dentro como fuera del entorno educativo (Herrera-Mendoza & Rico-Ballesteros, 2014; Mardones-Soto, 2023).

Ante esta situación se propone la relación entre las metas sociales y la convivencia escolar, sin embargo, aunque se ha establecido la importancia de estas variables por sepa-

rado, no existe evidencia empírica suficiente que sustente una relación directa entre ellas. Este vacío representa una oportunidad clave para el presente estudio, al explorar cómo las metas sociales, pueden incidir en las dinámicas escolares. En particular, investigaciones previas han señalado que las metas sociales pueden influir tanto positiva como negativamente en la convivencia escolar (Hensums et al., 2023; Košir et al., 2021), sugiriendo la necesidad de un análisis más detallado sobre su interacción. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre las metas sociales en el ámbito escolar y la convivencia, mediada por la percepción de violencia en el entorno educativo. Se plantea que la percepción de violencia influye en esta relación, de manera que, a medida que aumenta la percepción de violencia, disminuye la calidad de la convivencia en el contexto escolar, independientemente de las metas sociales de los estudiantes (ver Figura 1).

Figura 1 Modelo de las relaciones entre metas sociales y convivencia escolar a través del índice general de violencia



Método

Tipo de estudio

El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal y un alcance explicativo.

Participantes

De forma no probabilística, mediante un muestreo por conveniencia se conformó una muestra de 567 estudiantes de preparatorias de escuelas urbanas públicas pertenecientes al sur de Sonora, México. El 41.6% (236) de las personas participantes se identificaron con el género masculino, y el 58.4% (331) con el género femenino. Teniendo un rango de edad entre los 15 y 18 años ($M = 15.76$, $DE = 0.80$).

Instrumentos

Metas sociales

Se empleó la subescala de metas sociales, retomadas del cuestionario de Valores Básicos (Gouveia, 2003) está conformada por 5 ítems (ej. "Obtener ayuda cuando la necesitas; sentir que no estás solo en el mundo"). El instrumento cuenta con un formato de respuesta de tipo Likert con cinco opciones de respuesta donde 1 = Totalmente no importante y 5 = Totalmente importante. En cuanto a la validez los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio fueron adecuados: $\chi^2 = 17.31$, $gl = 5$, $p = .004$; CFI = .96; TLI = .94; AGFI = .96 RMSEA = .060, IC 90% [0.033, 0.101]; SRMR = .032. Obteniendo valores de coeficiente ω de McDonald para la fiabilidad, para el índice general de violencia ($\omega = .67$), lo que sugiere una apropiada fiabilidad (Kalkbrenner, 2021).

Convivencia escolar

Se realizó una adaptación del cuestionario de convivencia escolar de Caso-Niebla et al. (2013) conformado por 15 ítems (ej. *En esta escuela los docentes nos ayudan a integrar-*

nos como grupo), con un formato de respuesta de tipo Likert con cinco opciones de respuesta donde 1 = Nunca y 5 = Siempre. En cuanto a la validez los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio fueron adecuados: $\chi^2 = 122.51$, $gl = 84$, $p = .004$; CFI = .99; TLI = .98; AGFI = .96 RMSEA = .028, IC 90% [0.016, 0.039]; SRMR = .026. Para el caso de la fiabilidad se calculó con el coeficiente ω de McDonald, para la convivencia escolar ($\omega = .91$), lo que sugiere una apropiada fiabilidad (Kalkbrenner, 2021).

Índice general de violencia

Se utilizó la Escala General de Violencia elaborada por González et al. (2017). Cuenta con un total de 5 ítems que mide el nivel general de percepción de violencia presente en las escuelas (ej. *Nivel de violencia en tu escuela, entre estudiantes*), de tipo Likert de cinco puntos donde 1 = muy bajo y 5 = muy alto. En cuanto a la validez los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio fueron adecuados: $\chi^2 = 7.57$, $gl = 4$, $p = .109$; CFI = .99; TLI = .99; AGFI = .98 RMSEA = .039, IC 90% [0.000, 0.082]; SRMR = .021. En cuanto a la fiabilidad se calculó mediante el coeficiente ω de McDonald, obteniendo una fiabilidad apropiada ($\omega = .76$) para el índice general de violencia (Kalkbrenner, 2021).

Procedimiento

Se sometió el proyecto a evaluación por parte del comité de ética institucional. Posteriormente, se contactó a las instituciones para solicitar el permiso de acceso al campo. Una vez que los permisos fueron concedidos se hizo entrega de una carta de consentimiento informado a los padres donde se plasmaron los objetivos del estudio y se aseguró la seguridad y confidencialidad de los estudiantes. Después, se invitó a los estudiantes a participar en el estudio, asegurando que su partici-

pación fuera voluntaria y que pudieran retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas. Los cuestionarios se administraron en formato papel y fueron aplicados en presencia del equipo investigador, siguiendo las medidas necesarias para asegurar el acompañamiento adecuado durante el proceso de recolección de datos.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través de los paquetes estadísticos SPSS 27 y AMOS. Una vez conformada la base se procedió a tratar los datos perdidos mediante métodos de imputación. Posteriormente, se realizaron los Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) para cada una de las variables tomando en cuenta los siguientes valores: $GFI \geq .90$, $SRMR \leq .05$, $TLI \geq .90$, $CFI \geq .95$, $AGFI \geq .90$, y $RMSEA \leq .05$ (Valdés-Cuervo et al., 2019). En consecuencia, la combinación de los ítems de cada concepto se consideró como información latente para conformar la variable, que posteriormente fue tratada como variable manifiesta. Las correlaciones se calcularon utilizando el índice de correlación de Pearson, con un criterio de significación de $p \leq .01$. El modelo de mediación para analizar la relación entre las metas sociales con la convivencia escolar a través del índice general de violencia se calculó a través de la extensión PROCESS del paquete estadístico JASP (Hayes, 2018).

Además, de manera anticipada, se

consideraron las variables sexo y edad como variables de control en el análisis. Los resultados mostraron que las diferencias por sexo no fueron significativas, lo que indica que no hubo un impacto notable en las variables estudiadas debido a esta característica. Además, las correlaciones entre la edad y las tres variables fueron demasiado bajas, con valores que no alcanzaron el umbral mínimo de .20 (Roy-García et al., 2019). Esto sugiere que no se observa un efecto de maduración en los participantes, ni un impacto relacionado con el rol cultural asociado al género, ya sea masculino o femenino. Este hallazgo aporta robustez al estudio, especialmente en el contexto de investigaciones no experimentales, donde los datos se recogen en un solo momento y no se puede manipular directamente ninguna de las variables (Cvetkovic-Vega et al., 2021).

Resultados

Estadísticos descriptivos y correlaciones

Los estadísticos descriptivos obtenidos para las variables del estudio mostraron resultados que indican una distribución cercana a la normalidad (ver Tabla 1). En particular, los valores de asimetría y curtosis de todas las variables se encontraron dentro del rango aceptable de -2 a 2, lo cual sugiere una distribución adecuada para los datos (Bandalos & Finney, 2019).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de las variables*

VARIABLES	M	DE	Asimetría	Curtosis
Metas sociales	3.72	0.67	-0.10	0.52
Convivencia escolar	3.47	0.74	-0.14	0.62
Índice general de violencia	1.94	0.67	0.53	-0.33

De acuerdo con el análisis de correlación de Pearson realizado mostró que todas las asociaciones entre las variables del estudio fueron estadísticamente significativas. De manera más específica las metas sociales se relacionaron de forma positiva con la convivencia escolar ($r = .41, p = < 0.01$), teniendo una fuerza mediana. Por otro lado, se tiene que el índice general de violencia se correlacionó de forma negativa con las metas sociales ($r = -.22, p = < 0.01$), y la convivencia escolar ($r = -.30, p = < 0.01$), ambos con una fuerza entre baja y mediana (ver Tabla 2).

Modelo mediación

Se llevó a cabo un modelo de mediación simple (PROCESS, modelo 4) para investigar la posible influencia del índice general de violencia en la convivencia escolar, en relación a las metas sociales en las escuelas. Los resultados del modelo de mediación muestran que todas las relaciones directas consideradas en el análisis son significativas. En primer lugar, se tiene una relación negativa significativa

entre las metas sociales y el índice general de violencia ($\beta = -.22, IC\ 95\ \% [-.31; -.13]$), al igual que la relación entre el índice general de violencia y la convivencia escolar ($\beta = -.24, IC\ 95\ \% [-.33; -.15]$) también es siendo negativa, lo que indica que un mayor nivel de metas sociales y convivencia escolar se asocia con un menor índice general de violencia en las escuelas. Finalmente, se tiene una relación positiva entre las metas sociales y la convivencia escolar ($\beta = .40, IC\ 95\ \% [.31; .48]$) es positiva, lo que implica que un mayor nivel de metas sociales está asociado con una mejor convivencia escolar.

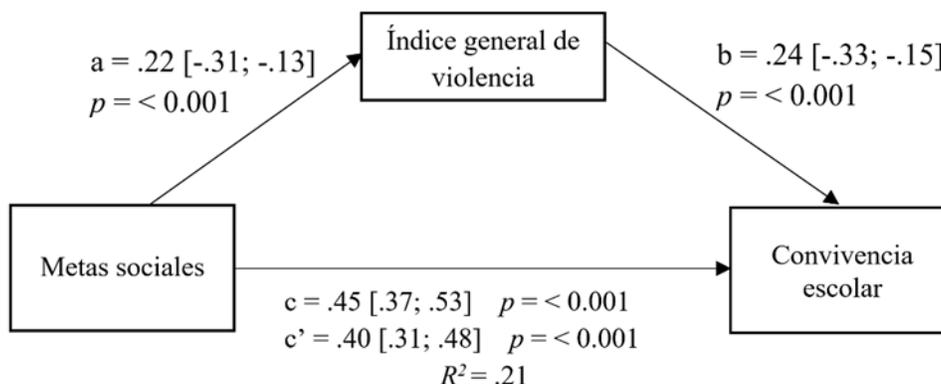
Además, el efecto de la variable mediadora (índice general de violencia) sobre la convivencia escolar es superior al coeficiente beta de la variable predictora (metas sociales en las escuelas). El coeficiente beta total también es mayor que el de las metas sociales respecto a la convivencia escolar. Finalmente, el efecto indirecto es significativo, alcanzando un valor de 0.05, explicando el 21% de la variabilidad (ver Figura 2).

Tabla 2. *Correlaciones entre variables involucradas en el estudio*

	1	2	3
1. Metas sociales	-		
2. Convivencia escolar	.41**	-	
3. Índice general de violencia	-.22**	-.30**	-

Nota: ** $p < .01$.

Figura 2. Modelo 4. Mediación simple: metas sociales y convivencia escolar a través del índice general de violencia



Discusión

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre las metas sociales en el ámbito escolar y la convivencia, mediada por la percepción de violencia en el entorno educativo. Primeramente, se identificó la asociación significativa entre las metas sociales y la convivencia escolar. Aunque la evidencia directa sobre esta relación es limitada, diversos estudios han destacado que el clima escolar, particularmente aquel clima con una orientación motivacional, puede influir en las metas sociales de los estudiantes (González-Cutre et al., 2009).

En este sentido, Fernández-Rio et al. (2014) subrayan que factores contextuales, como el clima entre pares, son determinantes para predecir metas sociales específicas, como la evitación o el enfoque. En cuanto a la convivencia escolar, la revisión de la literatura realizada por Andrades-Moya (2020) y Leyton (2020) destaca que una convivencia escolar positiva está estrechamente relacionada con el fortalecimiento del clima escolar. Estas relaciones subrayan que tanto las metas sociales como la convivencia escolar son

esenciales para fomentar interacciones positivas y dinámicas constructivas en el entorno educativo.

Por otro lado, se destaca la relación negativa entre las metas sociales y el índice de violencia. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones previas que sugieren que las metas sociales orientadas hacia las preferencias sociales presentan una correlación negativa con variables como el acoso escolar (Košir et al., 2021). Con esto concuerdan autores como Hensums et al. (2023), quienes mencionan que personas que priorizan este tipo de metas sociales suelen evitar presentar conductas agresivas. Estas personas suelen buscar trayectorias que mejoren su imagen y desarrollo personal (Cheng & Lam, 2013). Por ello, las metas sociales son indispensables para la integración de los estudiantes al motivarlos a enfrentar situaciones conflictivas de forma constructiva (Alonso-Tapia & Rodríguez-Rey, 2012).

De manera similar, se encontró una relación negativa entre la convivencia escolar y el índice general de violencia, lo que respalda estudios previos como García y Niño

(2018), quienes destacan cómo los estudiantes se ven influenciados por el entorno escolar en general. En este sentido, cuando la escuela no fomenta una cultura de respeto y diálogo, los estudiantes pueden percibir el acoso como una parte normal de su experiencia escolar, lo que provoca un aumento de los incidentes de agresión y violencia. La falta de una cultura institucional basada en valores y convivencia fomenta dinámicas de exclusión y agresión que perpetúan este ciclo negativo, afectando la calidad de las relaciones interpersonales y el clima escolar (Cerdea et al., 2019).

Esto se observa de manera específica en el índice general de violencia, que, como variable mediadora, potenció negativamente la relación entre las metas sociales y la convivencia escolar. Aunque la violencia escolar actúa como un obstáculo en la relación entre variables, al incluirla en el análisis, el efecto total entre metas sociales y convivencia escolar se fortalece, lo que resalta aún más la importancia de las metas sociales en la mejora de la convivencia. En este contexto, la convivencia escolar, al fomentar un entorno positivo, no solo reduce conductas violentas, sino que también fortalece las relaciones constructivas dentro y fuera del aula, contribuyendo a un clima escolar más saludable (García, 2021; Muñoz et al., 2014).

Este efecto conjunto de las metas sociales y la convivencia impacta directamente las dinámicas escolares, favoreciendo interacciones más armónicas entre los miembros de la comunidad educativa. Ya que, como recalcan autores previos, un óptimo uso de las metas sociales puede propiciar la integración de los estudiantes en la comunidad escolar (Alonso-Tapia & Rodríguez-Rey, 2012), así como dirigirlos a entablar relaciones óptimas con otros (Cheng & Lam, 2013).

Limitaciones y conclusiones

Los hallazgos de este estudio proporcionan una mayor comprensión de la relación entre las metas sociales en la escuela y la convivencia escolar, en particular considerando la mediación de la percepción de la violencia escolar. No obstante, es crucial reconocer algunas de las limitaciones dentro del estudio. En primer lugar, aunque el efecto indirecto observado es estadísticamente significativo, su magnitud es relativamente baja, lo que sugiere que, si bien existe una mediación entre las variables analizadas, su contribución al modelo no es lo suficientemente sólida como para extraer conclusiones prácticas contundentes. Por lo tanto, estos resultados deben interpretarse con cautela, ya que pueden estar influenciados por factores no considerados o por características propias de los instrumentos utilizados. Futuros estudios podrían beneficiarse de incluir variables adicionales o explorar diferentes contextos educativos para fortalecer la validez externa de los hallazgos y lograr un mejor ajuste del modelo teórico.

Por otro lado, se utilizó un diseño transversal, lo que limita la capacidad para examinar de manera exhaustiva las relaciones causales entre las variables estudiadas. Por lo tanto, se sugiere que en futuras investigaciones se empleen diseños más robustos, como los experimentales, que permitan observar mejor el papel de la perspectiva de la violencia como mediadora en la relación entre estas variables. Además, la muestra de este estudio se limitó a un número reducido de escuelas en una región específica de México. Por lo tanto, se resalta la necesidad de ampliar la muestra para incluir diversas instituciones educativas y contextos, así como poblaciones diferentes, con el fin de obtener resultados más generalizables.

Este estudio contribuye de manera

significativa al entendimiento de las relaciones entre las metas sociales en el contexto escolar y la convivencia escolar, mediada por la percepción de la violencia. A pesar de la evidencia limitada sobre la relación directa entre estas variables, los resultados resaltan cómo las metas sociales pueden influir en la calidad del ambiente educativo y las interacciones entre los estudiantes, especialmente bajo la influencia del contexto escolar. Esta investigación subraya la importancia de considerar estos factores en conjunto, ya que muestran cómo las metas sociales y la convivencia pueden afectar la percepción y el impacto de la violencia escolar. Al mismo tiempo, esta exploración aborda un vacío en la literatura al integrar estas dimensiones, ofreciendo nuevas oportunidades para investigaciones futuras que profundicen en cómo estas relaciones pueden desarrollarse y afectar el entorno educativo en general.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. & Rodríguez-Rey, R. (2012). Situaciones de interacción y metas sociales en la adolescencia: desarrollo y validación inicial del Cuestionario de Metas Sociales (CMS). *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 33(2), 191-206. <http://dx.doi.org/10.1174/021093912800676484>
- Andrades-Moya, J. (2020). School coexistence in Latin America: A literature review. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2019). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed., pp. 98-122). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315755649-8>
- Baquedano, C., & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448>
- Camerini, A. L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Caso-Niebla, J., Díaz-López, C. D., & Caso-López, A. C. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698697>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Cheng, R. W., & Lam, S. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 136-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.01.001>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/la-violencia-entre-estudiantes-de-educacion-basica-y-media-superior-en-mexico>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J. & Correa-López, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- De Aroni, A. B., & Medina, G. A. (2021). Bullying escolar y aprendizaje en los estudiantes del cuarto y quinto grado de secundaria, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14088-14103. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1375
- Díaz, S. P., & Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 125-145.

- <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574008.pdf>
- Estrada, E. G., & Mamani, H. J. (2020). Violencia escolar y niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Puriq*, 2(3), 165-175. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.86>
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>
- Fernandez-Rio, J., Méndez-Giménez, A., & Estrada, J. A. C. (2014). A Cluster Analysis on Students' Perceived Motivational Climate. Implications on Psycho-Social Variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.21>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, (57), 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/panorama-estad%C3%ADstico-de-la-violencia>
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En J. Galtung & D. Fischer (eds.), *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Springer.
- García, P. S. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 44-56. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141>
- García, L., & Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 45-58. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>
- González, E., Peña, M. O., & Vera, J. Á. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224-239. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349010.pdf>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. A., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of teaching in physical Education*, 28(4), 422-440. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremuera, A., Bracho-Amador, C. y Pérez-Quero, F. J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 649-666. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.003>
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de psicologia*, 8(3), 431-443. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300010>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. The Guilford Press.
- Hensums, M., Brummelman, E., Larsen, H., Van den Bos, W., & Overbeek, G. (2023). Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis. *Developmental Review*, 68, Article e101073. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101073>
- Herrera-Mendoza, K., & Rico-Ballesteros, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Kalkbrenner, M. T., (2021) A Practical Guide to Instrument Development and Score Validation in the Social Sciences: The MEASURE Approach. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 26(1). <https://doi.org/10.7275/svg4-e671>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). Studying for the sake of others: the role of social goals on academic engagement. *Educational Psychology*, 32(6), 749-776. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.730479>
- Košir, K., Zorjan, S., Mikl, A., & Horvat, M. (2021). Social goals and bullying: Examining the

- moderating role of self-perceived popularity, social status insecurity and classroom variability in popularity. *Social Development*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.1111/sode.12547>
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Mardones-Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300itas>
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A., & Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/497>
- Ojanen, T., & Findley-Van Nostrand, D. (2014) Social goals, aggression, peer preference, and popularity: longitudinal links during middle school. *Development Psychology*, 50(8):2134-2143. <https://doi.org/10.1037/a0037137>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Ouano, J. A., & Pinugu, J. N. (2012). Social goals of Filipino adolescents: Do they contribute to student life satisfaction? *International Journal Of Research Studies In Psychology*, 1(3). <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.296>
- Reyes, Y., & Acuña, J. (2020). Acoso escolar y interrupción del aprendizaje en estudiantes de la secundaria de Chilpancingo, México. *Revista Innova Educación*, 2(3), 413-430. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054545itas>
- Roy-García I, Rivas-Ruiz R, Pérez-Rodríguez M., & Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Smalley, D. A. (2010). *A social goals perspective on bullying in schools*. School of Psychology University of Sussex.
- Valdés-Cuervo, A. A., García-Vázquez, F. I., Torres-Acuña, G. M., Urías-Murrieta, M. U. & Grijalva-Quiñonez, C. S. (2019). *Medición en Investigación Educativa con Apoyo del SPSS y el AMOS*. CONACYT. [https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/cienciassociales/MEDICIÓN%20EN%20INVESTIGACIÓN%20\(1\).pdf](https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/cienciassociales/MEDICIÓN%20EN%20INVESTIGACIÓN%20(1).pdf)

Investigación empírica y análisis teórico

Una propuesta metodológica para el estudio de sesgos atencionales en la valoración emocional de imágenes empleando el seguimiento ocular

A methodological proposal for the study of attentional bias in the emotional evaluation of images using eye tracking

Portuguez Montserrat¹; Blanco-Limés Lázaro J²; Jiménez-Castillo Roberto³ y Vila-Carranza Javier^{4*}

Resumen:

El sesgo atencional es la diferencia en el procesamiento de estímulos. Las IAPS son imágenes estandarizadas para estudiar la atención, clasificadas por valencia: positiva, negativa y neutra. Este estudio evaluó una metodología para analizar el sesgo atencional mediante seguimiento ocular en imágenes positivas y neutras. Se utilizó un rastreador ocular para medir el tiempo de visualización, la latencia y el número de fijaciones. Participaron 40 estudiantes divididos en dos grupos: VP-VN y VN-VN. Se presentaron 22 diapositivas con dos imágenes cada una. El grupo VP-VN vio imágenes positivas y neutras; el VN-VN, solo neutras. Se emplearon 66 imágenes, 44 neutras (la mitad repetida en ambos grupos). Al desaparecer la diapositiva, surgía una cruz en la ubicación de una imagen, y los participantes indicaban su posición. En el grupo VP-VN, las imágenes positivas captaron más atención, con mayor tiempo de visualización, más fijaciones y menor latencia ante la cruz, sugiriendo que las imágenes positivas son más atendidas. Validando esta metodología para el estudio del sesgo atencional

Abstract:

Attentional bias refers to differences in stimulus processing. The IAPS are standardized images used to study attention, classified by valence: positive, negative, and neutral. This study evaluated a methodology to analyze attentional bias using eye tracking with positive and neutral images. An eye tracker measured viewing time, latency, and the number of fixations. Forty students participated, divided into two groups: VP-VN and VN-VN. Twenty-two slides were presented, each containing two images. The VP-VN group viewed positive and neutral images, while the VN-VN group saw only neutral ones. A total of 66 images were used, 44 of which were neutral (half repeated across both groups). After the slide disappeared, a cross appeared in the location of one of the images, and participants indicated its position. In the VP-VN group, positive images attracted more attention, with longer viewing times, more fixations, and shorter latency when the cross appeared below them. These findings suggest that positive images receive more attention, validating this methodology for studying attentional bias.

Palabras Clave: *sesgo atencional, IAPS, atención, rastreo ocular.*

Keywords: *attentional bias, IAPS, attention, eye tracking.*

¹ Pasante de Psicología de la FES Iztacala UNAM, Edo Mex.

² Estudiante de Maestría del CICS, Sto. Tomás IPN CDMX.

³ Estudiante del programa de Doctorado en Psicología, FES Iztacala UNAM, Edo Mex.

⁴ Doctor en Psicología, Profesor titular de la División de Investigación, FES Iztacala UNAM, Edo Mex.

*Correspondencia: javila550630@gmail.com

Al entrar en contacto con diversos estímulos, los organismos focalizan de manera selectiva la atención en ciertos aspectos del entorno, ignorando aquellos que no le sean relevantes (Anderson, 2005). Este proceso de selección de estímulos produce un sesgo atencional, el cual señala la diferencia de la atención hacia estímulos más atractivos en comparación a aquellos que no lo son (Castillo, 2003), de esta manera, se lleva cabo una diferencia de procesamiento atencional hacia los estímulos disponibles (Arriaga et al., 2022).

Diversos estudios (Frijda et al., 2009; Rodríguez-Mosquera et al., 2004) han encontrado que los estímulos a los que se dirige la atención están mediados por los intereses de los individuos, por lo cual un estímulo relevante para algunos puede no serlo para otros. Se ha propuesto que la atención puede ser influenciada por factores emocionales (Brosch et al., 2011; Compton, 2003; Lang, 1995; Pourtois et al., 2013; Vuilleumier, 2005), por lo cual aquellos estímulos con una valencia emocional, positiva o negativa serían más relevantes produciendo un sesgo atencional. La magnitud del cual dependerá del nivel de *arousal* del estímulo, entendido como el grado en el que se produce una reacción fisiológica en el observador (Russell, 1980), así como, de los intereses y objetivos del individuo (Pool et al., 2015).

De esta manera, la presencia de un sesgo atencional en individuos con características clínicas específicas se relaciona con el desarrollo y mantenimiento de estas, por lo cual en el trabajo clínico se ha empleado el entrenamiento de modificación de este sesgo para reducir los síntomas de los trastornos del dolor (Amir et al., 2009; Sharpe et al., 2012). Este sesgo se ha identificado en casos de ansiedad (Mathews & Macleod, 1985; Mogg et al., 1992; MacLeod, 1999), adicciones (Téllez et al., 2021; Crespo et al., 2007; Shankleman et al., 2015; Orain-Pelissolo et al., 2004; Ho-

gath et al., 2008; MacLeod et al., 1986), trastornos alimenticios (Shafran et al., 2007; Reiger et al., 1998; Meyer et al., 2000; Placanica et al., 2002), trastorno de estrés postraumático (Bryant & Harvey, 1995; McNally et al., 1990; MacLeod et al., 1986), entre otros.

Algunos de los métodos experimentales empleados en el estudio del sesgo atencional producido por una valencia emocional, descritos por Castillo (2003), han sido la tarea de “pop-out”, la prueba de Stroop, la tarea de detección de puntos y el seguimiento de movimientos oculares.

La tarea de “pop-out” consiste en la presentación de matrices de fotografías de rostros con distinta valencia emocional, a los participantes se les solicita que identifiquen lo más rápido posible el rostro que es diferente a los demás y fue desarrollado originalmente por Hansen (1988); los rostros eran de alegría o enfado y se encontró que los participantes responden con mayor rapidez al identificar un rostro enfadado en una matriz de rostros alegres, a lo que se refirió como “efecto de superioridad de la amenaza”, lo que promovía el sesgo atencional.

La prueba de Stroop es empleada también para el estudio de la atención, la flexibilidad cognitiva y la inhibición de respuestas automáticas en favor de otras más inusuales, conocido como “efecto Stroop” (Stroop, 1953). Esta prueba es utilizada principalmente en el diagnóstico de daño cerebral, adicción a los fármacos, estrés y otras psicopatologías mediante una tarea que implementa colores y se basa en las diferencias en la identificación y lectura de estos. Existen distintas variaciones de esta prueba, pero la más utilizada es la propuesta por Golden (1975), la cual consiste en tres láminas de 100 ítems distribuidos al azar en 5 columnas, los ítems son distintos colores que van cambiando el orden y la palabra escrita en cada lámina. Las limitaciones de esta prueba, es que presenta diferencias en

los resultados de los participantes dependiendo de la velocidad de procesamiento y procesos atencionales que pueden interferir en la ejecución de la tarea y los resultados (Ramírez et al., 2011).

En la tarea de detección de puntos (MacLeod et al., 1986) se presentan por unos segundos pares de caras emocionales, separándolas espacialmente. En otra pantalla posterior a la aparición de las imágenes, aparece un punto en la posición donde se presentó una de las dos imágenes y los participantes presionan lo antes posible la posición en la que apareció, lo que permite registrar la latencia de la respuesta (Castillo, 2003).

En los métodos experimentales mencionados se ha empleado la atención visual y Henderson (2007) establece que este tipo de atención es equivalente con la dirección de los ojos, para lo cual se emplean medidas conductuales. Bajo este fundamento, la atención ha sido estudiada a través del registro ocular de los movimientos sacádicos o rastreo ocular (*eye-tracking*), (Arriaga et al., 2022; Téllez et al., 2021; Pérez-Tehoyotl et al., 2019; Skinner et al., 2017). Este método permite registrar la atención de manera continua durante todo el desarrollo del sesgo atencional, lo que posibilita identificar la posición de los ojos y los movimientos sacádicos ante un estímulo visual. Asimismo, se puede registrar el porcentaje de tiempo en el que los participantes atienden a los estímulos, así como las visitas y fijaciones a cada uno de ellos, mediante rayos infrarrojos que detectan la orientación de las pupilas. En condiciones normales, en la búsqueda visual se presenta un patrón organizado de movimientos oculares empleados en la búsqueda de detalles relevantes en el área para recopilar información, por lo cual, a través del rastreo ocular, es posible identificar qué estímulos fueron más relevantes para los participantes dentro de un área de

observación (Pérez-Tehoyotl et al., 2019).

Este método ha sido empleado en investigaciones de la atención en el consumo de sustancias (Field et al., 2011), en la mercadotecnia para comparar las acciones de los usuarios en los sitios web (Rovira et al., 2014) y como metodología para evaluar la orientación de la atención y el ajuste en escenas visuales emocionales (Nummenmaa et al., 2006), entre otros.

La combinación de las metodologías para el estudio del sesgo atencional como la prueba de detección de punto en combinación con la técnica de rastreo ocular ha demostrado presentar evidencia más directa e implementando la medida de procesamiento sensorial (Armstrong & Olatunji, 2012; Toh et al., 2011). Así, la comparación de imágenes con distintas valencias y el seguimiento ocular han sido empleados en conjunto en diversos estudios y se relaciona con la preferencia hacia estímulos emocionales hacia los neutros. Crespo et al., (2007) utilizaron ambas técnicas para el estudio del consumo de tabaco con imágenes relacionadas a este e imágenes neutras. Por su parte, Bebko et al., (2011) investigaron el rol de la atención en la regulación de eventos emotivos por medio de imágenes. También, Pannasch et al., (2008) exploraron la relación entre fijaciones oculares y la amplitud sacádica de imágenes neutras.

Las IAPS (Sistema Internacional de Imágenes Afectivas) son fotografías estandarizadas para el estudio de la emoción y la atención, las cuales son divididas en positivas, negativas y neutras dependiendo de los valores del *arousal*, valencia y dominancia (Lang et al., 2005). Es un extenso conjunto de 1182 imágenes que abarcan una variedad de contenido a lo largo de un espectro afectivo (Uhrig et al., 2016; Lang et al., 2008). Estas imágenes se encuentran distribuidas en 20 conjuntos, cada cual con aproximadamente 60

imágenes (Lang et al., 2008). Estas imágenes se han categorizado según su valencia (negativo/positivo), excitación (baja/alta) y dominancia (dominado/ en control), así como por categorías de emociones discretas (Lang et al., 1997; Lang et al., 2008; Mikels et al., 2005).

Este sistema ha sido estandarizado en diversas poblaciones, estadounidense (Lang et al., 2005), española (Vila et al., 2001), chilena (Silva, 2011; Domínguez et al., 2011), argentina (Irrazabal et al., 2015), colombiana (Gantiva et al., 2011), brasileña (Ribeiro et al., 2005), sueca, alemana, italiana (Bradley et al., 2007) y mexicana (Chayo et al., 2003; Madera et al., 2015).

Un estudio de Pérez-Tehoyotl et al. (2019) comparó la atención figura-fondo de diapositivas del IAPS según su valencia emotiva. Se realizó un experimento para estudiar la atención figura-fondo, entendida como las fijaciones visuales a 30 diapositivas del IAPS de diferente valencia (positiva, negativa y neutra), en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que la tasa de fijaciones de los participantes fue similar para las zonas figura-fondo en las diapositivas con valencia negativa, mientras que atendieron más la figura que el fondo en las diapositivas con valencia neutra y positiva. Sugiriendo que los participantes mostraron un sesgo atencional al atender menos las diapositivas con valencia negativa. Adicionalmente se propone a la tasa de fijaciones obtenida con la técnica de seguimiento ocular, como una medida conductual de la atención.

Debido a la importancia del estudio del sesgo atencional para la atención del desarrollo y mantenimiento de conductas problemáticas, el presente estudio hace una propuesta metodológica para su estudio basada en la tarea propuesta por Pérez-Tehoyotl et al.

(2019) y en la tarea de detección de puntos (Castillo, 2003). La cual propone modificaciones a los procedimientos originales, con el objetivo de ampliar la validez metodológica del estudio del sesgo atencional, al considera medidas adicionales como; la latencia de la respuesta ante los estímulos, el porcentaje de tiempo que se atendieron visualmente y el número de fijaciones a cada uno. Las adaptaciones realizadas consistieron en la presentación de veinte diapositivas con imágenes de las IAPS de valencia neutra y positiva, para evaluar la presencia del sesgo en imágenes con y sin carga emocional para los participantes.

El objetivo del estudio fue el de proponer una metodología para el estudio del sesgo atencional empleando el seguimiento ocular de imágenes con valencias emocionales positiva y neutra. Con un mayor número de variables dependientes; latencia de la respuesta, el porcentaje de tiempo que los participantes vieron cada imagen y las fijaciones visuales. Se emplearon las IAPS como un sistema validado para el estudio de la atención, se eligieron aleatoriamente imágenes positivas y neutras para evitar la implicación de las imágenes negativa en los participantes. La propuesta metodológica es válida si los resultados amplían los hallazgos de Pérez-Tehoyotl et al., (2019). Evidenciando el sesgo atencional en más medidas atencionales, presentando una mayor precisión y sensibilidad.

Método

Participantes

En el estudio participaron voluntariamente 40 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, con edades entre 18 y 24 años ($M = 22.14$), 23 de ellos de sexo femenino. Los participantes no tenían experiencia previa con la tarea experimental.

Consideraciones éticas

Su participación se realizó en conformidad con las reglamentaciones éticas y legales establecidas en el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Los participantes podían retirarse en cualquier momento si lo deseaban. Con el fin de mantener la confidencialidad, los datos solicitados fueron únicamente las iniciales, la edad y el sexo como identificador. Los participantes fueron asignados a dos grupos mediante un muestreo aleatorio por conveniencia.

Materiales

La tarea experimental fue programada con el software Super Lab 4.0 (Cedrus Co.) para registrar la latencia y respuestas de los participantes. Se empleó el dispositivo de rastreo ocular Eye-Tracker Gazepoint®, modelo GP3 Desktop con una precisión de 0.5 a 1° de ángulo visual y un rango de ajuste en la cámara de 60 Hz para el procesamiento de imágenes, con una calibración de 5 a 9 puntos, alcance de 25 cm de movimiento horizontal x 11 cm de movimiento vertical y rango de profundidad de ± 15 cm de profundidad, para el registro de fijaciones visuales y porcentaje de tiempo de revisión de las imágenes. Los participantes realizaron la tarea en una computadora de escritorio compatible con IBM y respondieron a través de un teclado mecánico de tres teclas (GOWENIC, modelo KICP5TYU2Q7119-12), de las cuales únicamente dos estaban habilitadas (izquierda y derecha).

En la tarea experimental se emplearon 66 imágenes del IAPS (Lang et al., 1997), seleccionando aleatoriamente de las categorías disponibles, 44 imágenes con carga emotiva neutra ($M_{valencia} = 5.14$ [$SD = 0.48$];

$Marousal = 3.57$ [$SD = 0.48$]) y 22 con carga positiva ($M_{valencia} = 7.40$ [$SD = 0.50$]; $Marousal = 4.27$ [$SD = 0.77$]). En la Tabla 1 se enlistan las imágenes de las IAPS empleadas, clasificadas de acuerdo con su valencia, positiva o neutra. En la primera columna se presenta el número de imagen y en la segunda, la valencia determinada por el sistema.

Procedimiento

Previo a la tarea, se dio la bienvenida a los participantes, inicialmente se presentó una pantalla de ética donde se explicaban sus derechos y la confidencialidad de sus datos. Posteriormente aparecían las instrucciones generales en otra pantalla, las cuales fueron: “En la pantalla aparecerán dos imágenes del lado izquierdo o derecho por unos segundos; después aparecerá una pantalla con una cruz del lado de una de las imágenes, selecciona la tecla del lado donde aparezca lo más rápido que puedas”.

La Figura 1 muestra un esquema de la tarea experimental, donde se presenta una diapositiva de ejemplo con su duración.

Los participantes fueron asignados al azar a dos grupos: Valencia Neutra - Valencia Positiva (VN-VP) y Valencia Neutra - Valencia Neutra (VN-VN). En el grupo VN-VP se presentaron 22 diapositivas, cada una con dos imágenes (una positiva y una neutra) que aparecen simultáneamente a cada lado de la pantalla, correspondiendo los dos primeros pares presentados a una fase de pre-entrenamiento. Para el segundo grupo se utilizó el mismo procedimiento, pero ambas imágenes fueron neutras, se repitieron las 22 imágenes neutras del primer grupo y se agregaron 22 nuevas de igual valencia. Cada par de imágenes se presentó durante cinco segundos (s) y cada diapositiva tenía un fondo gris.

Tabla 1: Información de las imágenes de valencia positiva.

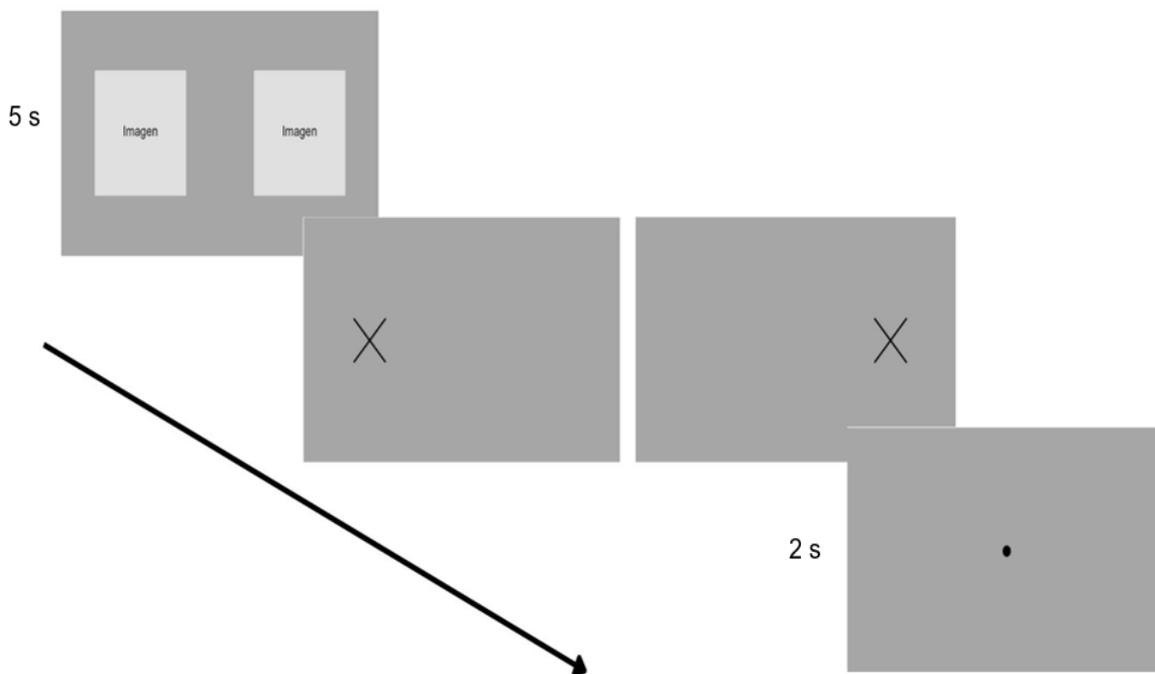
		Valencia Positiva									
		Valencia neutra					Valencia Positiva				
Imagen	Valencia	Imagen	Valencia	Imagen	Valencia	Imagen	Valencia	Imagen	Valencia	Imagen	Valencia
1419	6.54	2515	6.09	5950	5.99	7283	5.5	1440	8.43	5831	8.05
1603	6.9	2580	5.71	7052	5.33	7402	5.98	1441	8.14	5910	8.16
1812	6.83	2850	5.22	7080	5.27	7490	5.52	1460	8.58	5982	7.85
1947	5.85	2880	5.18	7090	5.19	7496	5.92	2058	8.24	7200	7.77
2000	6.51	4613	5.34	7095	5.99	7500	5.33	2209	7.95	7270	7.77
2191	5.3	5390	5.59	7100	5.24	7504	5.67	2311	7.82	7330	7.96
2240	6.53	5395	5.34	7192	5.77	7546	5.4	2332	7.94	8200	7.86
2250	6.64	5532	5.19	7211	4.81	7547	5.21	2530	8.25	8210	7.6
2435	5.84	5731	5.39	7236	5.64	7550	5.27	4622	8.17	8499	7.7
2442	6.17	5740	5.21	7238	6.43	7710	5.42	5600	7.83	8502	7.65
2499	5.34	5900	5.93	7248	5.22	8465	5.96	5780	7.68	8540	7.66

Nota. Se muestran las diapositivas empleadas en la tarea experimental elegidas aleatoriamente. Se presenta el número de cada imagen del IAPS y su valor de valencia positiva o neutra.

Posteriormente a cada diapositiva de imágenes, aparecía una pantalla de fondo gris con una cruz del lado izquierdo o derecho de la pantalla de manera contrabalanceada. En esta diapositiva los participantes tenían que responder presionando una de las dos teclas disponibles en el teclado, cada una corres-

pondía al lado de la pantalla donde la cruz podía aparecer (izquierdo o derecho). Entre cada ensayo se presentó un intervalo entre estímulos (IEE) de dos segundos que consistió de una pantalla con fondo gris con un punto negro en el centro. Al finalizar los 22 pares, se agregó una pantalla de agradeci-

Figura 1 Tarea Experimental Empleada.



Nota: Se presenta un esquema de la tarea experimental con dos imágenes, una a cada lado de la pantalla durante 5s (neutra y positiva o neutra y neutra), posteriormente aparecía una cruz del lado izquierdo o derecho y los participantes respondían a su posición, el ensayo terminaba con un IEE que consistía en un punto en el centro de la pantalla con una duración de 2s.

Análisis de datos

Las variables dependientes registradas durante cada ensayo presentado fueron: porcentaje de tiempo de la duración total del ensayo, que cada participante miraba la imagen. El número de fijaciones emitidas ante cada imagen y la latencia de la repuesta del participante ante la imagen con la cruz.

Todas las variables se compararon estadísticamente con pruebas *t de Student*, ya que los datos cumplían con los supuestos necesarios para el uso de pruebas paramétricas. El análisis se realizó para los grupos VP-VN y VN-VN con un nivel de significancia de $p < 0.01$. Los análisis se llevaron a cabo empleando el software IBM, SPSS 23.

Resultados

Los grupos atendieron más a las imágenes positivas que a las neutras. Los resultados mostraron diferencias entre los grupos VP-

VN y VN-VN en las tres variables, ya que los participantes del primer grupo atendieron un porcentaje de tiempo mayor, obtuvieron mayores fijaciones y la latencia de la respuesta fue menor ante las imágenes positivas, a diferencia del grupo VN-VN donde las variables no mostraron diferencias entre las imágenes de la izquierda o derecha.

Una *t de Student* mostró diferencias significativas en la variable porcentaje de tiempo, mostrando que los participantes del Grupo VP-VN observaron durante mayor tiempo las imágenes positivas con diferencia de las neutras ($T_{(19)} = 1.78, p < 0.01, M = 63.82, DE = 6.23$), Mientras que en el grupo VN-VN no se encontraron diferencias para esta variable ($p > 0.01$). La Figura 2 muestra las diferencias del porcentaje de tiempo de ambos grupos.

Figura 2. Diferencias en el porcentaje de tiempo.

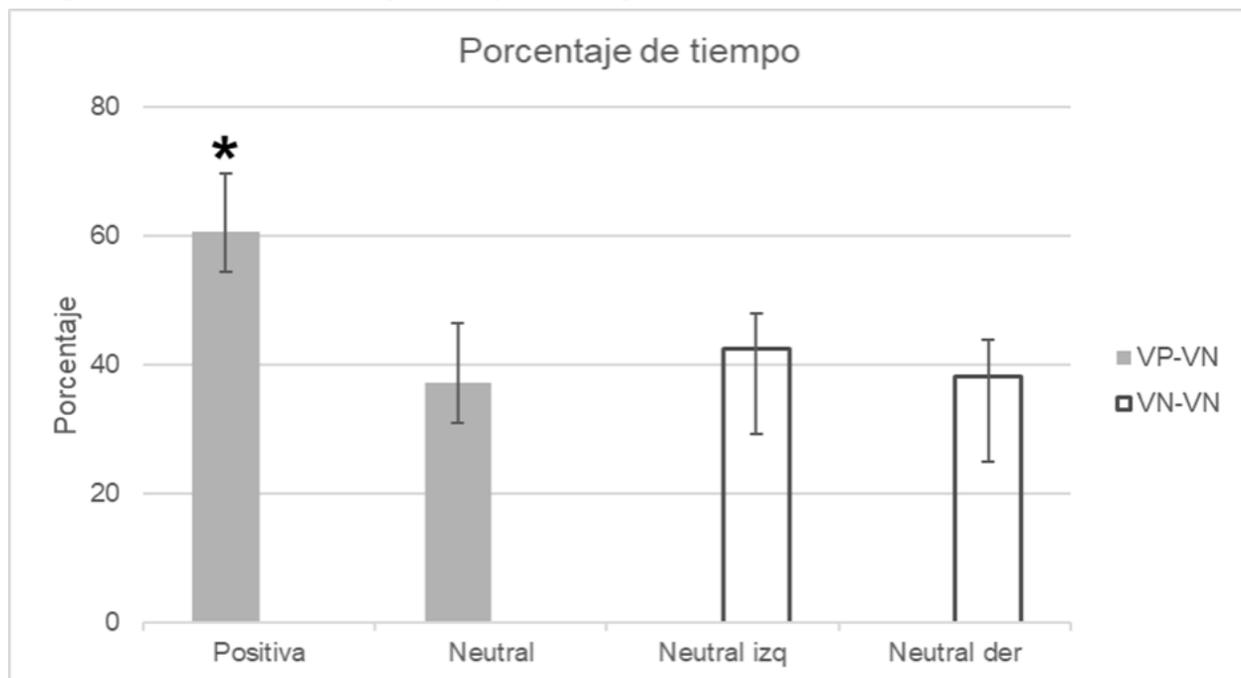
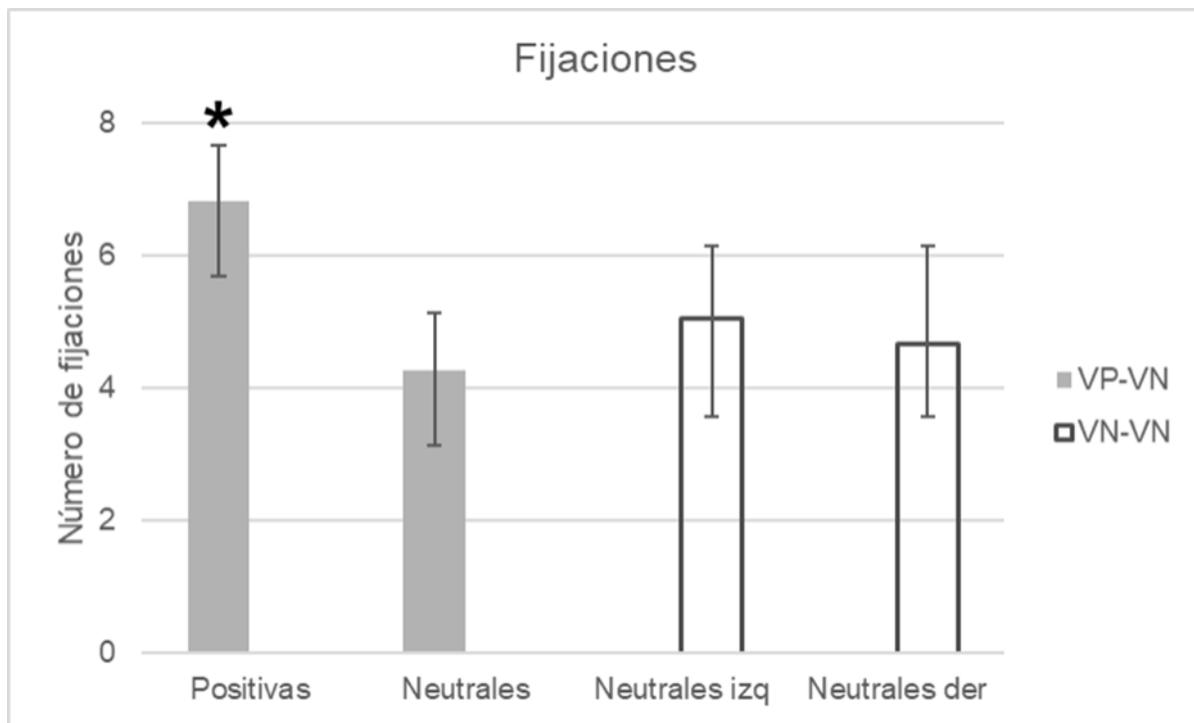


Figura 2. Se muestra el porcentaje de tiempo de visualización a las imágenes presentadas a cada grupo. Las barras oscuras para el grupo VP-VN y las blancas para el grupo VN-VN. En el eje vertical se muestra el porcentaje de tiempo de observación. El asterisco señala las diferencias significativas ($p > 0.05$).

Los resultados de la variable del número de fijaciones para las imágenes se muestran en la Figura 3 Una *t de Student* mostró que el número de fijaciones fue mayor para las imágenes positivas en el grupo VP-VN ($T_{(19)} 4.89$, $p < 0.01$ (9.96^{-05} , $M = 7.14$, $DE = 1.11$), mien-

tras que en el grupo VN-VN no se encontraron diferencias en las fijaciones de los participantes para ambas imágenes ($p > 0.01$). La Figura 3 muestra las diferencias del número de fijaciones en ambos grupos.

Figura 3. Diferencias en el número de fijaciones.



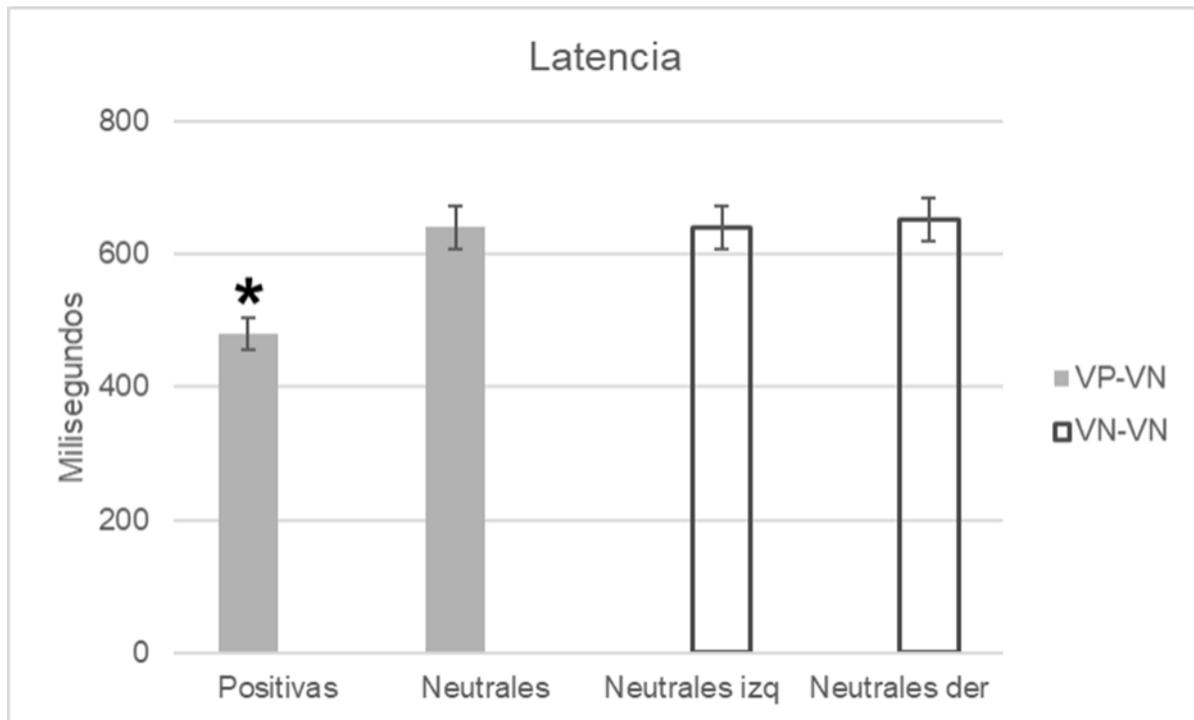
Nota: Se muestran el número de fijaciones a cada tipo de imágenes en ambos grupos. Las barras oscuras representan al grupo VP-VN y las blancas los resultados del grupo VN-VN. En el eje vertical se muestra el número de fijaciones. El asterisco señala las diferencias significativas ($p > 0.05$)

Finalmente, para la latencia de las respuestas ante la cruz observada, los participantes del grupo VP-VN tardaron menos tiempo en responder cuando la cruz se mostraba debajo de la imagen positiva, mostrando diferencias significativas en ese grupo en una prueba *t de Student* ($T_{(19)} = 1.78, p < 0.01$), $M =$, $DE = 6.23$). Mientras que en el grupo VN-VN, no se encontraron diferencias en la latencia ($p > 0.01$). La Figura 4 muestra la latencia de la respuesta, señalando diferencias en el

grupo VP-VN para las imágenes positivas donde los participantes tardaron menos tiempo en responder a diferencia de las imágenes neutras en ambos grupos, donde el tiempo de respuesta fue mayor.

En general los resultados muestran que en todas las variables dependientes registradas el Grupo VP-VN atendió más las imágenes con valencia positiva

Figura 4. Diferencias en la latencia.



Nota. Se presenta la Latencia en ms de la respuesta a las cruces presentadas en la pantalla. Las barras oscuras representan al grupo VP-VN y las blancas los resultados del grupo VN-VN. El eje vertical presenta la latencia en ms. El asterisco señala las diferencias significativas ($p > 0.05$).

Discusión

Los hallazgos confirman la presencia de un sesgo atencional hacia las imágenes con valencia emocional positiva, congruente con estudios anteriores (Pérez-Tehoyotl et al., 2019; Pool et al., 2017). De igual manera sugieren que la metodología empleada para la valoración de imágenes es sensible para el estudio de sesgos atencionales. En la cual se presentaron diapositivas con dos imágenes IAPS contrabalanceadas a ambos lados de un monitor. Cada diapositiva, mostró simultáneamente dos imágenes, una con valencia positiva y neutra o ambas neutras. Posteriormente en otra diapositiva con una cruz en la posición donde se presentó alguna de las dos imágenes. Los participantes respondían a donde aparecía la cruz.

Los resultados muestran que la atención fue mayor para las imágenes de valencia positiva, ya que se encontró que los participantes del Grupo VP-VN observan estas durante un mayor porcentaje de tiempo y con un mayor número de fijaciones. Además, con una latencia menor al responder a la cruz que aparecía debajo de ellas, en comparación al grupo donde ambas imágenes eran de valencia neutra.

La incorporación de una medida conductual de latencia a las ya propuestas por Pérez-Tehoyotl et al. (2019), amplía la validez metodológica de la propuesta original. Al incluir más medidas sensibles para el estudio de la atención, permitiendo obtener, mediante el rastreo ocular, medidas observables de la atención.

En el presente estudio, los cambios en la atención observados, tanto en el aumento en el porcentaje de tiempo de observación y en el número de fijaciones hacia las imágenes de valencia positivas, así como en la latencia de respuesta. Pueden explicarse por el efecto de la valencia emocional positiva de las imá-

genes, debido a que los estímulos con contenido emocional positivo suelen ser más atractivos. Captando más la atención de los participantes, en comparación con las imágenes con valencia neutra. Esta tendencia es consistente con investigaciones previas que reportan un sesgo atencional hacia estímulos emocionalmente positivos (Pérez-Tehoyotl et al., 2019; Pool et al., 2017).

Por lo que la valencia emocional influyó significativamente en la dirección de la atención, ya que sesgo la atención de los participantes hacia las imágenes con valencia positiva. Lo que se evidenció no solo en el número de fijaciones y porcentaje de tiempo de observación, sino también en una menor latencia de la respuesta a la cruz bajo las imágenes positivas. Lo que sugiere que la valencia emocional positiva capta de manera más eficiente los recursos atencionales de los participantes.

Así, la combinación de la tarea de detección de puntos (MacLeod et al., 1986) y el rastreo ocular, combinados con las imágenes del IAPS (Lang et al., 2019), permitieron el registro de medidas conductuales en este estudio. A su vez, observar la variación de las medidas de la atención entre los diversos tipos de imágenes con valencia emocional (positiva y neutra) de los participantes.

Estudios previos (Amir et al., 2009; Sharpe et al., 2012), observaron la presencia de un sesgo atencional en participantes con trastornos del dolor, lo cual sugiere una relación entre este sesgo y los síntomas de un trastorno. Por lo que la metodología propuesta podría detectar la presencia de sesgos atencionales hacia estímulos de interés, como los incentivos de las adicciones entre otros (Téllez et al., 2021). Lo que muestra su utilidad como una herramienta para el diagnóstico y tratamiento de diversos trastornos.

Una de las principales limitaciones de

este estudio fue el tamaño de la muestra, compuesto por 40 estudiantes, lo que restringe la generalización de los hallazgos a poblaciones más amplias. Sin embargo, al tratarse de un estudio enfocado a la validación de una metodología para estudiar el sesgo atencional, se puede afirmar que la aproximación metodológica es válida. Dado que, la metodología utilizada mostró sensibilidad para evaluar el sesgo atencional. Futuras investigaciones podrían, incluir un mayor número de participantes con mayor diversidad socio-demográfica. Adicionalmente se sugiere ampliar el estudio, integrando imágenes de valencia negativa para evaluar la metodología con otra categoría de imágenes. Para observar la variación de la atención en función de la carga emocional de imágenes negativas. De igual manera, al ser un estudio exploratorio, es recomendable evaluar la metodología en poblaciones clínicamente relevantes empleando la valoración emocional de imágenes relacionadas a diversas conductas problema.

Referencias

- Amir, N., Beard, C., Burns, M., & Bomyea, J. (2009). Attention modification program in individuals with generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(1), 28–33. <https://doi.org/10.1037/a0012589>
- Amir, N., Beard, C., Taylor, C. T., Klumpp, H., Elias, J., Burns, M., & Chen, X. (2009). Attention training in individuals with generalized social phobia: A randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 961–973. <https://doi.org/10.1037/a0016685>
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications (6th ed.)*. Worth Publishers.
- Armstrong, T., & Olatunji, B. O. (2012). Eye tracking of attention in the affective disorders: A meta-analytic review and synthesis. *Clinical Psychology Review*, 32(8), 704–723. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.09.004>
- Arriaga, C., Téllez, M., Vila, J., Rojas, F., & Jiménez, R. (2022). Sesgo atencional ante señales de consumo de tabaco: un estudio de seguimiento ocular en universitarios. *Revista Intercontinental De Psicología Y Educación*, 24(1), 115–136. Recuperado a partir de <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/10>
- Arriaga, P., Lima, M. L., & Neves, C. (2022). Attentional bias in emotional contexts. *Journal of Emotional Psychology*, 14(3), 211–223.
- Bebko, G., Franconeri, S., Ochsner, K. N., & Chiao, J. Y. (2011). Seeing the world through different lenses: Neural mechanisms of social attention in the deaf and hearing. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(3), 334–341. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq045>
- Bradley, M. M., Codispoti, M., Sabatinelli, D., & Lang, P. J. (2007). Emotion and motivation II: Sex differences in picture processing. *Emotion*, 7(2), 200–211. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.200>
- Bradley, M.M., Lang, P.J. (2017). International Affective Picture System. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_42-1
- Brosch, T., Pourtois, G., & Sander, D. (2011). The perception and categorization of emotional stimuli: A review. *Cognition & Emotion*, 25(4), 587–611. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.516720>
- Bryant, R. A., & Harvey, A. G. (1997). Attentional bias in posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 10(4), 635–644. <https://doi.org/10.1002/jts.2490100409>
- Bryant, R. A., & Harvey, A. G. (1997). Attentional bias in posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 10(4), 635–644. <https://doi.org/10.1002/jts.2490100409>
- Castillo, C. (2003). *Procesamiento de la atención emocional: Una revisión teórica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo, J. (2003). *Procesos atencionales y emoción: Una revisión teórica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo, M. D. (2003). Sesgo atencional en la ansiedad mediante estímulos pictóricos. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/psiq_general_y_otras_areas/investigacion/10065.
- Chayo, I., Contreras, C. M., Hernández, G., & Rodríguez, F. (2003). Validación de un conjunto de láminas para la evaluación emocional en po-

- blación mexicana: IAPS-MEX. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 209–220.
- Compton, R. J. (2003). The interface between emotion and attention: A review of evidence from psychology and neuroscience. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 2(2), 115–129.
- Crespo, M., Gómez, A., & Arinero, M. (2007). Emotional processing in chronic pain patients: A study using the Emotional Stroop task. *European Journal of Pain*, 11(6), 709–716.
- Domínguez, F. J., Silva, J. R., Rodríguez, R., & Díaz, M. (2011). Validación del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS) en población chilena. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 6(2), 79–85.
- Field, M., Munafò, M. R., & Franken, I. H. (2011). A meta-analytic investigation of the relationship between attentional bias and subjective craving in substance abuse. *Psychological Bulletin*, 137(4), 516–530. <https://doi.org/10.1037/a0023755>
- Frijda, N. H., Kuipers, P., & Ter Schure, E. (2009). Emotion and attention: Relevance and arousal. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1233–1249.
- Gantiva, C., Guerra, P. M., & Vila, J. (2011). Validación del sistema internacional de imágenes afectivas (IAPS) en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 103–111.
- Golden, C. J. (1975). A Group Version of the Stroop Color and Word Test. *Journal of Personality Assessment*, 39(4), 386–388. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3904_10
- Hansen, C. H., & Hansen, R. D. (1988). Finding the face in the crowd: An anger superiority effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 917–924. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.917>
- Henderson, J. M. (2007). Regarding scenes. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (4), 219–222, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00507.x>.
- Hess, T. M., Popham, L. E., & Growney, C. M. (2017). Age-Related Effects on Memory for Social Stimuli: The Role of Valence, Arousal, and Emotional Responses. *Experimental Aging Research*, 43(2), 105–123. <https://doi.org/10.1080/0361073X.2017.1276374>
- Hogarth, L., Dickinson, A., Janowski, M., Nikitina, A., & Duka, T. (2008). The role of attentional bias in human drug-seeking behaviour. *Psychopharmacology*, 199(1), 119–129.
- Irrazabal, N., Aranguren, M., & Ferreres, D. (2015). Validación del sistema internacional de imágenes afectivas (IAPS) en población argentina. *Interdisciplinaria*, 32(1), 103–120.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50(5), 372–385.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1997). International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings. *NIMH Center for the Study of Emotion and Attention*, 1(3), 39–58. [Recuperado de https://acordo.net/acordo/wp-content/uploads/2020/08/instructions.pdf](https://acordo.net/acordo/wp-content/uploads/2020/08/instructions.pdf)
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2005). International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. *Technical Report A-6*. University of Florida.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2008). International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. *Technical Report A-8*, Gainesville, FL: University of Florida.
- Lang, P. J., Bradley, M., & Cuthbert, B. N. (1997). International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings. *NIMH Center for the Study of Emotion and Attention*, 1(39-58), 3.
- MacLeod, C. (1999). Anxiety and cognitive processes. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 447–479). John Wiley & Sons.
- MacLeod, C., Mathews, A., & Tata, P. (1986). Attentional bias in emotional disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(1), 15–20. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.1.15>
- Madera, J. E., Reyes-Lagunes, I., & González, L. (2015). Desarrollo de un conjunto normativo de estímulos emocionales para población mexicana. *Salud Mental*, 38(1), 15–22.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. *Behaviour Research and Therapy*, 23(5), 563–569.
- Meyer, C., Waller, G., & Watson, D. (2000). Cognitive avoidance and bulimic psychopathology. *International Journal of Eating Disorders*, 27 (2), 195–200.
- Mikels, J. A., Fredrickson, B. L., Larkin, G. R., Lindberg, C. M., Maglio, S. J., & Reuter Lorenz, P. A. (2005). Emotional category data on images from the international affective picture system. *Behavior Research Methods*, 37 (4), 626–630. <https://doi.org/10.3758/>

- BF03192732
- Mikels, J. A., Fredrickson, B. L., Larkin, G. R., Lindberg, C. M., Maglio, S. J., & Reuter Lorenz, P. A. (2005). Emotional category data on images from the international affective picture system. *Behavior Research Methods*, 37(4), 626-630. <https://doi.org/10.3758/BF03192732>
- Mogg, K., Bradley, B. P., Field, M., & De Houwer, J. (2003). Eye movements to smoking-related pictures in smokers: Relationship between attentional biases and implicit and explicit measures of stimulus valence. *Addiction*, 98(6), 825-836. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2003.00392.x>
- Mogg, K., Mathews, A., & Weinman, J. (1992). Selective processing of threat cues in anxiety states: A replication. *Behaviour Research and Therapy*, 30(6), 635-638.
- Nummenmaa, L., Hyönä, J., & Calvo, M. G. (2006). Eye movement assessment of selective attentional capture by emotional pictures. *Emotion*, 6(2), 257-268. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.2.257>
- Orain-Pelissolo, S., Pérez-Díaz, F., Aubin, H. J., Lépine, J. P., & Romo, L. (2004). Emotional Stroop and addiction. *European Psychiatry*, 19(8), 510-517.
- Pannasch, S., Helmert, J. R., Roth, K., Herbold, A. K., & Walter, H. (2008). Visual fixation durations and saccade amplitudes: Shifting relationship in a variety of conditions. *Journal of Eye Movement Research*, 2(4), 1-19.
- Pérez-Tehoyotl, J., Rojas, F. y Vila, J. (2019). El seguimiento ocular como una medida conductual de la atención empleando diapositivas del IAPS. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 63-73. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-81>
- Pool, E., Brosch, T., Delplanque, S., & Sander, D. (2015). Attentional bias for positive emotional stimuli: A meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 142(1), 79-106.
- Pool, E., Brosch, T., Delplanque, S., & Sander, D. (2016). Attentional bias for positive emotional stimuli: A meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 142(1), 79-106. <https://doi.org/10.1037/bul0000026>
- Pourtois, G., Schettino, A., & Vuilleumier, P. (2013). Brain mechanisms for emotional influences on perception and attention: What is magic and what is not. *Biological Psychology*, 92(3), 492-512.
- Ramírez, Y. y Díaz, M. (2011). Efecto Stroop y sus limitaciones ejecutivas en la práctica neuropsicológica infantil. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(2), 164-172. <https://biblat.unam.mx/hevila/Cuadernosdeneuropsicologia/2011/vol5/no2/4.pdf>
- Reiger, H., Touyz, S., & Beumont, P. (1998). The impact of mood on selective attention to body shape cues. *International Journal of Eating Disorders*, 23(3), 281-287.
- Ribeiro, R. L., Pompéia, S., & Bueno, O. F. A. (2005). Validación brasileña del IAPS: Influencia del sexo, edad y escolaridad. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27(1), 54-61.
- Rodríguez Barreto, L. C., Pulido, N. D. C., & Pineda Roa, C. A. (2016). Propiedades psicométricas del Stroop, test de colores y palabras en población colombiana no patológica. *Universitas Psychologica*, 15(2), 255-272. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.ppst>
- Rodríguez-Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2004). The role of honor-related values in the elicitation, experience, and communication of pride, shame, and anger: Spain and the Netherlands compared. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 568-578.
- Rovira, C., Codina, L., & Marcos, M. C. (2014). Medición del comportamiento de los usuarios en sitios web informativos: Una propuesta metodológica. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(3), e054. <https://doi.org/10.3989/redc.2014.3.1071>
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Shafran, R., Lee, M., Cooper, Z., Palmer, R. L., & Fairburn, C. G. (2007). Attentional bias in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 40(4), 369-380. <https://doi.org/10.1002/eat.20375>
- Shafran, R., Lee, M., Cooper, Z., Palmer, R. L., & Fairburn, C. G. (2007). Attentional bias in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 40(4), 369-380. <https://doi.org/10.1002/eat.20375>
- Shankleman, M., Sykes, C., Maani Hessari, N., & Petticrew, M. (2015). Mass media representations of the tobacco industry: A review of national newspapers in the UK. *BMJ Open*, 5(6), e006079.

- Sharpe, L., Ianiello, M., Dear, B. F., Perry, K. N., Refshauge, K., & Nicholas, M. K. (2012). Is there a potential role for attention bias modification in pain patients? Results of 2 randomised, controlled trials. *Pain, 153*(3), 722–731. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2011.12.014>
- Silva, J. R. (2011). Adaptación chilena del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS). *Revista Chilena de Psicología, 30*(1), 47–58.
- Skinner, I. W., Hübscher, M., Moseley, G. L., Lee, H., Wand, B. M., Traeger, A. C., Gustin, S. M., & McAuley, J. H. (2018). The reliability of eyetracking to assess attentional bias to threatening words in healthy individuals. *Behavior Research Methods, 50*(5), 1778–1792. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0946-y>
- Skinner, I. W., Hübscher, M., Moseley, G. L., Lee, H., Wand, B. M., Traeger, A. C., Gustin, S. M., & McAuley, J. H. (2018). The reliability of eyetracking to assess attentional bias to threatening words in healthy individuals. *Behavior Research Methods, 50*(5), 1778–1792. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0946-y>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo* (5ª ed.). Editorial Trillas.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*(6), 643–662. <https://doi.org/10.1037/h0054651>
- Téllez, M., Vila, J., Rojas, F. y Jiménez, R. (2021). Atención visual a las señales de consumo de tabaco: un estudio preliminar empleando el seguimiento ocular. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones, 7*(1), 16–24. <https://doi.org/10.28931/riiad.2021.1.03>
- Uhrig, M. K., Trautmann, N., Baumgärtner, U., Tree-de, R. D., Henrich, F., Hiller, W., & Marschall, J. (2016). Clinical usefulness of the IAPS for the standardized assessment of emotion induction: A review. *Psychological Assessment, 28*(12), 1407–1414.
- Vila, J., Sánchez, M., Ramírez, I., Fernández, M. C., Cobos, P., Rodríguez, S., ... & Moltó, J. (2001). El sistema internacional de imágenes afectivas (IAPS): Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54* (4), 635–657.
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: Neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(12), 585–594. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.011>

Investigación empírica y análisis teórico

Percepción del crimen en la colonia: diferencias por género en adolescentes de Baja California, México

Perception of crime in the neighborhood: gender differences in adolescents from Baja California, Mexico

Gómez San Luis, Anel Hortensia^{1*}; Almanza Avendaño, Ariagor Manuel¹ y Figueroa Estrada, Armando Anuar²

Resumen:

El estudio describe la percepción del crimen en la colonia y analiza diferencias por género en estudiantes de secundaria y preparatoria de los diversos municipios del estado de Baja California. La muestra estuvo conformada por 2246 estudiantes (51.9% mujeres y 48.1% varones), en un rango de edad de 12 a 18 años. Se realizó un análisis secundario de la Encuesta Estatal para Adolescentes 2023 del estado de Baja California. Se empleó un diseño no experimental transversal comparativo. Los principales crímenes e incivildades percibidas en sus colonias fueron el consumo de drogas en lugares públicos (51.3%), las peleas callejeras (48.6%) y el asalto en vía pública (43.1%). La percepción general del crimen fue mayor en las adolescentes ($d = 0.27$). Las principales diferencias se encontraron en acoso sexual ($f = 0.23$), desaparición de niños, niñas ($f = 0.17$) y adolescentes ($f = 0.15$). Se concluye que la percepción del crimen de los jóvenes se corresponde parcialmente con los registros oficiales, pero existe un sesgo de género que se incrementa para crímenes sexuales y violentos.

Abstract:

The study describes the perception of crime in the neighborhood and analyzes gender differences in middle school and high school students from various municipalities in the state of Baja California. The sample consisted of 2246 students (51.9% women and 48.1% men), in an age range of 12 to 18 years. A secondary analysis of the 2023 State Survey for Adolescents of the state of Baja California was conducted. A non-experimental cross-sectional comparative design was used. The main crimes and incivilities perceived in their neighborhoods were drug use in public places (51.3%), street fights (48.6%) and assault in public places (43.1%). The general perception of crime was higher in adolescent girls ($d = 0.27$). The main differences were found in sexual harassment ($f = 0.23$), disappearance of children ($f = 0.17$) and adolescents ($f = 0.15$). It is concluded that young people's perception of crime partially corresponds to official records, but there is a gender bias that increases for sexual and violent crimes.

Palabras Clave: *crimen, percepción, colonia, género, adolescentes*

Keywords: *crime, perception, neighborhood, gender, adolescents*

¹Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California

²Departamento de Investigación, Instituto de Psiquiatría del Estado de Baja California

*Correspondencia: agomez82@uabc.edu.mx

El crimen provoca en los miembros de las comunidades una sensación de amenaza, vulnerabilidad y preocupación por el riesgo de convertirse en víctima (Cops, 2010). Como fenómeno de estudio, el crimen presenta ciertas propiedades que dificultan su abordaje. Se concentra en espacios y grupos específicos, por lo que no ocurre de forma homogénea (Prieto & Bishop, 2017). Aunque ocurren variaciones según el tipo de crimen y la ubicación geográfica, se trata de un evento relativamente infrecuente y efímero, pues suele ocurrir rápidamente, sin observadores (Hipp, 2016). Además, existen diversas dificultades en términos de los datos objetivos acerca del crimen: restricciones gubernamentales en el acceso a los datos; ausencia de cifras sistemáticas disponibles a nivel de las colonias; las víctimas pueden sub-reportar los crímenes o hay un sub-registro por parte de la policía (Kose & Orak, 2022).

Debido a que la mayor parte de la población no sufre un crimen de manera directa y falta información actualizada de los registros criminales, las personas construyen percepciones subjetivas del crimen en su contexto local, que implican estimaciones acerca de la prevalencia del crimen (Brunton-Smith et al., 2014). Estas percepciones son dinámicas, cambian conforme reciben nueva información actualizada acerca del ambiente en su colonia (Zahnow & Smith, 2024). Contribuyen a la conformación de mapas cognitivos que permiten a las personas navegar por las colonias en su vida cotidiana (Roman et al., 2024). Cabe señalar que las personas pueden reconocer que el crimen es un problema en su comunidad, pero no necesariamente preocuparse por el riesgo de victimización o sentirse vulnerables (Brunton-Smith et al., 2014).

La percepción del crimen no es influida únicamente por las cifras locales o datos objetivos acerca del crimen. De acuerdo con la

teoría experiencial o instrumental, las experiencias personales o directas de victimización afectan la percepción del crimen (Ambrey et al., 2014). Esta victimización también puede ser vicaria, de modo que saber que el crimen ha ocurrido a otros miembros de sus redes sociales influye en la percepción (Hartinger-Saunders et al., 2012). Según la teoría expresiva, la percepción del crimen es construida a partir de preocupaciones más amplias acerca del significado cultural del crimen, y la transformación de las relaciones sociales o condiciones en las ciudades como el estado de la economía (Ambrey et al., 2014; Glas, 2023).

La percepción del crimen en espacios delimitados como la colonia, es elaborada a partir de condiciones contextuales como los signos visibles de desorden físico o social (como la presencia de incivildades), ya sea observados directamente o a través de las experiencias mediadas por los vecinos, familiares o los medios de comunicación (Zahnow & Smith, 2024).

A diferencia del crimen, que es más difícil de observar directamente, el desorden social en la colonia suele estar presente por un mayor periodo de tiempo mientras que el desorden físico es más estable y visible (Hipp, 2016). Sin embargo, las personas no siempre distinguen el crimen del desorden, pues perciben a este último como una forma menos severa de crimen (Winter et al., 2021).

La percepción del crimen puede concebirse como producto de un proceso social. Los habitantes observan claves de tipo físico o social y comparten la información con otros miembros de la comunidad. Esto genera una mayor consciencia de los eventos que ocurren en la colonia. La interpretación de dichos eventos como problemáticos o no problemáticos es afectada por el sentido de eficacia colectiva, pues contribuye en la valoración de su

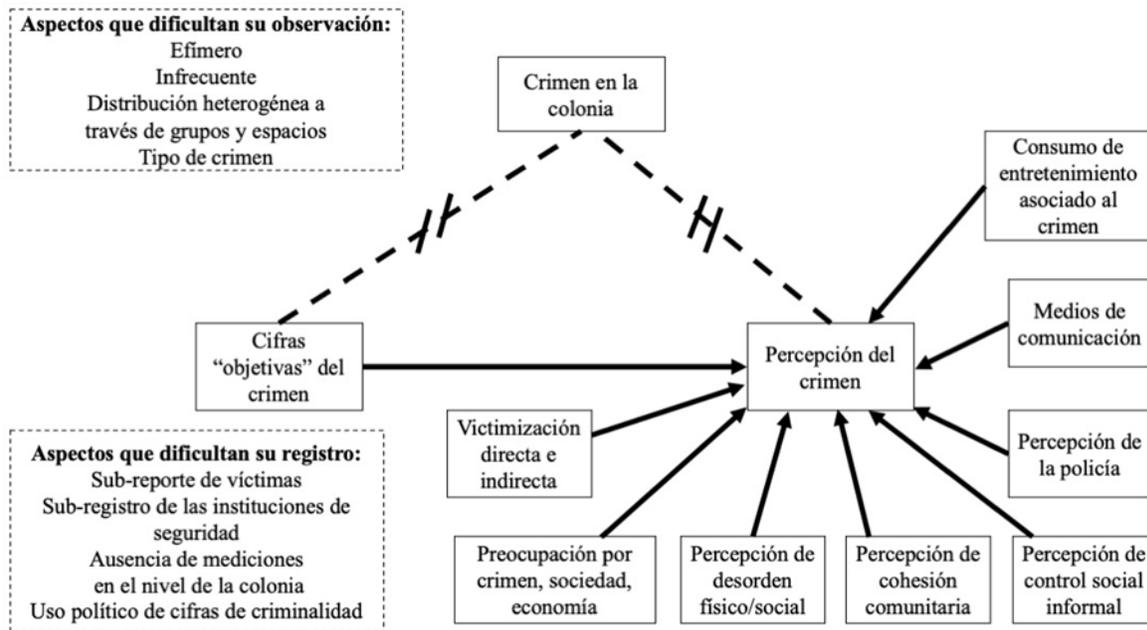
capacidad percibida para manejar el problema y de su nivel de gravedad (Brunton-Smith et al., 2014; Hipp, 2010). La percepción del crimen se reduce en contextos donde existe mayor cohesión comunitaria y controles sociales formales (como la policía) e informales para el manejo del crimen y las incivildades (Ambrey et al., 2014; Zhang et al., 2017). Estas condiciones no se generan cuando en las comunidades existe amplia distancia social (Hipp, 2010), favorecida por factores como la privación económica, la movilidad residencial o la heterogeneidad étnica (Glas, 2023). En la Figura 1 se muestran las diferentes aproximaciones para estimar el nivel de crimen en la colonia.

Algunos estudios señalan que existen altos niveles de correlación entre las tasas de incidencia criminal (o datos objetivos) y la

percepción del crimen en la colonia (Forsyth et al., 2015; Hipp, 2016), aunque también se reportan bajas correspondencias entre ambos indicadores (Baldock et al., 2018). Ambrey et al. (2014) encontraron que la percepción del crimen era mayor que las tasas de incidencia criminal, especialmente en grupos de mujeres. Esta brecha tiende a incrementarse, pues las cifras objetivas disminuyen más rápido que la percepción del crimen.

Estudios previos han mostrado que las mujeres expresan mayor miedo al crimen que los varones (Cops, 2010; Collins, 2016), a pesar de que su exposición al crimen en espacios públicos suele ser menor (Özaşçilar & Ziyalar, 2017). Una posible explicación es que las mujeres se perciban más vulnerables a un ataque por características físicas como la fuerza, el tamaño o la edad (Rader et al.,

Figura 1. Aproximaciones a la estimación del crimen en la colonia



Nota. El crimen en la colonia es un fenómeno elusivo al que se puede aproximar a través de dos vías. La aproximación “objetiva” mediante la medición de la incidencia criminal, presenta diversas dificultades para su registro, por lo que no hay una correspondencia completa con los hechos criminales ocurridos. Por su parte, la aproximación “subjetiva” a través de la percepción del crimen, es una estimación que realizan los miembros de las comunidades a partir de múltiples indicadores, desde las cifras objetivas, la experiencia personal directa o indirecta con el crimen, la evaluación del control social en la colonia o la influencia de los medios. La singular combinación de indicadores puede influir la estimación del individuo, de manera que subestime, sobreestime o se corresponda con las cifras “objetivas” (que también son aproximaciones limitadas ante la realidad empírica del crimen).

2012). Según esta percepción de vulnerabilidad, las mujeres constantemente evalúan la probabilidad de exponerse al crimen, su capacidad para controlar situaciones de riesgo y la severidad de las consecuencias anticipadas en caso de convertirse en víctimas (Jackson, 2009).

Una explicación complementaria es que las mujeres son socializadas en la familia y en la comunidad para temer al crimen. Reciben mensajes acerca de su vulnerabilidad física, la amenaza de violencia sexual y los riesgos de victimización en espacios públicos por parte de varones. La expresión de miedo y preocupación por su propia seguridad es construida como una respuesta de género apropiada. Son culpabilizadas si no adoptan medidas de protección y evitación del riesgo (Rader & Haynes, 2011).

Como las mujeres están más expuestas a crímenes sexuales, esta amenaza de convertirse en víctima de estos crímenes se convierte en una forma de subordinar a las mujeres, mantenerlas en una prisión invisible y limitar su conducta en espacios públicos. Resulta una manifestación espacial de relaciones de poder basadas en género (Fileborn & O'Neill, 2023; Snedker, 2012). De acuerdo con la hipótesis de la sombra del asalto sexual, en las mujeres el miedo a crímenes sexuales como la violación incrementa el miedo al crimen en general (May et al., 2010). La violación es concebida como una ofensa perceptual contemporánea, es decir, un crimen serio que evoca miedo debido a conexiones cognitivas con otros crímenes. Se considera una “ofensa maestra” para las mujeres porque tiene la mayor conexión con otros crímenes potencialmente violentos (Britto et al., 2018). Se puede conectar con otros crímenes sexuales, pero también con crímenes violentos no sexuales que implican contacto cara a cara, como el homicidio o

el asalto (Özaşçılar & Ziyalar, 2017; Özaşçılar, 2013).

En este trabajo se considera que los procesos de socialización de género no sólo influyen en el miedo al crimen, sino también en la percepción del crimen en la colonia. El propósito del estudio es describir los niveles de percepción del crimen en la colonia en adolescentes de Baja California, un estado ubicado en la frontera noroeste de México. Asimismo, se busca comparar los niveles de percepción del crimen en función del género.

Método

Tipo de investigación

El presente trabajo se deriva del proyecto denominado “Diagnóstico Estatal de Salud Mental y Consumo de Sustancias Psicoactivas: Encuesta Estatal para Adolescentes 2023”, realizado por el Instituto de Psiquiatría del Estado de Baja California para medir la prevalencia de diversos indicadores de salud mental en adolescentes escolarizados. Se empleó un diseño no experimental comparativo transversal, a fin de identificar niveles de percepción del crimen en la colonia y contrastar por variables como género y nivel educativo.

Muestra

La población de estudio estuvo conformada por la matrícula de estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2022-2023 en los niveles de educación básica y media superior de los siete municipios del estado de Baja California, México. En dicho ciclo se encontraban inscritos 182 760 alumnos en nivel secundaria y 123 577 en nivel preparatoria, lo cual corresponde a un total de 306 337 estudiantes matriculados en el estado (Secretaría de Educación Pública de Baja California, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022). El tamaño de la muestra se determinó en 2138 estudiantes

(1073 en nivel secundaria y 1065 en preparatoria), para un nivel de $p = .05$, un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3%. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por cuotas de nivel educativo y municipio. El tamaño de las cuotas fue proporcional al tamaño poblacional de cada municipio. En una primera etapa se establecieron las escuelas participantes por conveniencia. Al interior de cada plantel, las autoridades escolares seleccionaron los grupos en función de los horarios de clase. Aunque la tasa de no respuesta fue baja (0.44%), se obtuvo una muestra más amplia para disminuir el riesgo de pérdida de datos durante o después de la aplicación.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de secundaria y preparatoria de escuelas públicas con acceso a internet y centros de cómputo, pertenecientes a los distintos municipios del estado de Baja California. Las autoridades de cada plantel educativo otorgaron el consentimiento para la participación del estudiantado. No obstante, la protección de los participantes implica reconocer su capacidad de decisión y autonomía, por lo que también se solicitó el asentimiento informado de los jóvenes, donde se mencionaba el propósito del estudio, su carácter anónimo y confidencial, así como el uso de los datos con fines estadísticos y académicos. Los estudiantes podían negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin que ello les afectara en el ámbito escolar. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética y Evaluación de la Investigación y Posgrado, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Autónoma de Baja California.

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos

Dentro de la encuesta se emplearon diversos

ítems dicotómicos y de opción múltiple para la obtención de datos sociodemográficos como municipio, edad, género, nivel educativo, grado escolar, número de personas en su hogar y presencia de diversos miembros en el hogar (madre, padre, hermanos, otros familiares).

Percepción del crimen en la colonia

Se desarrolló un cuestionario ad hoc para el presente estudio, con el propósito de medir la percepción del crimen en el ambiente de su colonia. La pregunta inicial es “En el último año, ¿cuántas veces han ocurrido las siguientes situaciones en tu colonia?”. Tal como se realiza en la escala de victimización de Ruiz (2007), se presenta una lista de crímenes al participante. Sin embargo, para que el listado recuperara los crímenes e incivildades más comunes en el contexto local, se elaboró en base a los reportes del sistema de seguridad estatal (Secretaría de Seguridad Ciudadana de Baja California, 2024) y a estudios previos realizados con adolescentes sobre la inseguridad en su municipio (Almanza et al., 2021, 2022a). El cuestionario está compuesto por veinte ítems que incluyen diversos tipos de asaltos (en vía pública o a los automovilistas) y robos (a casa-habitación, negocios, escuelas o de autos), portación de armas de fuego, peleas callejeras, venta y consumo de drogas en espacios públicos, crímenes sexuales (violación y acoso sexual), secuestro, asesinatos (homicidio y feminicidio) y desaparición (de hombres y mujeres adultas, niños, niñas y adolescentes). Cuenta con cuatro opciones de respuesta: no ha ocurrido, sólo una vez al año, de 2 a 5 veces al año, más de 5 veces al año. En un estudio piloto obtuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .95$). Se realizó un análisis factorial exploratorio con el software SPSS versión 23. Las variables se transformaron debido a asimetría positiva, obteniendo la raíz cuadrada de los puntajes para

cumplir el supuesto de distribución normal. El índice KMO fue aceptable (.95) y las communalidades fueron superiores a 0.30. Se extrajeron tres factores que explicaron el 68.4% de la varianza. El primer factor estuvo compuesto por nueve ítems, que correspondieron

a crímenes de alto impacto que afectan la integridad física y sexual. En el segundo factor se agruparon seis ítems, asociados a crímenes contra la propiedad. El tercer factor agrupó cuatro ítems, que correspondieron al narcomenudeo e incivildades.

Tabla 1. *Resultados del análisis factorial exploratorio del cuestionario de Percepción del crimen en la colonia*

Ítem	Carga factorial		
	1	2	3
Factor 1: Crímenes de alto impacto			
12. Acoso sexual en la calle.	.45	.02	.34
13. Violación.	.60	.04	.15
14. Secuestro.	.76	.05	.01
15. Desaparición de hombres adultos.	.67	.09	.06
16. Desaparición de mujeres adultas.	.91	.002	-.03
17. Desaparición de adolescentes (hombres y mujeres).	.95	-.03	-.05
18. Desaparición de niños y niñas.	.94	-.003	-.08
19. Asesinato de hombres.	.59	.07	.17
20. Asesinato de mujeres.	.83	.02	.02
Factor 2: Crímenes contra la propiedad			
1. Asalto en vía pública.	-.04	.82	.01
2. Asalto a automovilistas.	.06	.81	-.04
3. Robo a casa-habitación.	-.07	.69	.09
4. Robo a negocios.	.02	.82	-.03
5. Robo de autos.	.06	.77	-.04
6. Robo a escuelas.	.09	.40	.17
Factor 3: Narcomenudeo e incivildades			
7. Consumo de drogas en lugares públicos.	-.02	.12	.72
8. Venta de drogas en lugares públicos.	.02	-.06	.91
9. Venta de drogas en casas.	-.05	.08	.75
10. Peleas callejeras.	.21	.01	.54
11. Portar armas de fuego en la calle.	.15	.09	.56

Nota. N = 1963. El método de extracción fue la factorización del eje principal con una rotación oblicua (oblimin con normalización Kaiser). Las cargas factoriales arriba de .30 están en negritas.

Tabla 2. *Propiedades psicométricas para las dimensiones de la percepción del crimen en la colonia*

Escala	M	DE	Rango	α de Cronbach
Percepción del crimen total	13.8	15.4	0-60	.96
Crímenes de alto impacto	5.8	7.6	0-27	.95
Crímenes contra la propiedad	3.9	4.8	0-18	.89
Narcomenudeo e incivildades	4.1	4.7	0-15	.89

En la muestra se reportaron niveles bajos de percepción del crimen en la colonia total y en sus diferentes dimensiones (Tabla 2).

Procedimiento

Se presentó el protocolo de investigación ante la Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California para la autorización del proyecto. Después de haber sido aprobado, se acudió a escuelas de cada nivel educativo, por municipio. La recolección de datos se realizó del 5 al 16 de Junio de 2023. En total participaron 41 escuelas secundarias y 13 preparatorias del sector público. A fin de ser elegibles, las escuelas debían contar con un centro de cómputo con acceso a internet, debido a que la aplicación de la encuesta se realizó por medio de un formulario de Google. Al interior de cada plantel, las autoridades escolares otorgaron el consentimiento para la participación y seleccionaron a los grupos que participarían en función de la disponibilidad. A los estudiantes se les explicó el propósito del estudio y se les entregó un asentimiento informado donde se garantizaba su participación anónima, confidencial y voluntaria. Durante la aplicación estuvo presente personal del Instituto de Psiquiatría del Estado de Baja California para verificar la correcta aplicación de la encuesta y resolver dudas de los participantes. El tiempo de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron por medio del software SPSS versión 23. Primero se llevaron a cabo análisis descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra y de las variables de estudio. Se realizaron pruebas t para muestras independientes a fin de contrastar la percepción del crimen en la colonia por género y nivel educativo. Finalmente se emplearon pruebas ji cuadrada para analizar la asociación entre el género con los diversos tipos de crímenes e incivildades. Se estableció un nivel de significancia de .01 para los análisis y se obtuvieron los tamaños del efecto.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 2246 estudiantes de los diversos municipios del estado de Baja California (Tabla 3). La mayoría de los participantes vivía con 4 a 6 personas en su hogar (67.3%), seguido de 1 a 3 personas (23.0%) y en menor grado con más de 7 personas (8.8%). Vivían principalmente con su madre (92.0%) o con hermanos (84.1%), y reportaron una menor presencia del padre en su hogar (59.5%). Señalaron vivir con otros miembros de su familia extensa (26.7%), así como con padrastro (14.5%) o madrastra (2.1%).

Tabla 3. *Características sociodemográficas de los participantes*

Características	Muestra completa	
	n	%
Género		
Mujer	1166	51.9
Hombre	1080	48.1
Escolaridad		
Secundaria	1112	49.5
Bachillerato	1134	50.5
Municipio		
Tijuana	1030	45.9
Mexicali	625	27.8
Ensenada	275	12.2
Tecate	97	4.3
Playas de Rosarito	91	4.1
San Quintín	96	4.3
San Felipe	32	1.4

Nota. N = 2246. Los participantes tenían una media de edad de 14.7 años (*DE* = 1.53).

A partir de las respuestas al cuestionario de percepción del crimen en la colonia, se construyeron variables dicotómicas para identificar la proporción de participantes que consideraba que en el último año el crimen o incivilidad había ocurrido al menos una vez. A nivel estatal, los diez crímenes e incivildades percibidos con más frecuencia fueron: el consumo de drogas en lugares públicos (51.3%), las peleas callejeras (48.6%), el asalto en vía pública (43.1%), el asesinato de hombres (42.7%), el robo de autos (41.7%), el robo a casa-habitación (41.1%), la venta de drogas en lugares públicos (40.9%), la desaparición de adolescentes (40%), el robo a negocios

(37.8%) y la desaparición de niños y niñas (37.3%). En la Tabla 4 se reportan los crímenes e incivildades más frecuentes por municipio. Los crímenes que se ubicaron en posiciones altas a través de los diversos municipios fueron el consumo de drogas en lugares públicos, las peleas callejeras y el robo a casa-habitación. En posiciones medias se encontraron la venta de drogas y el robo de autos. En posiciones medias a bajas se encontraron el asesinato de hombres, la desaparición de adolescentes y el asesinato de mujeres. El resto de los crímenes e incivildades no se ubicaron entre los primeros diez más reportados, en la mayor parte de los municipios.

Tabla 4. *Crímenes e incivildades percibidos en la colonia durante el último año, por municipio*

Posición	Tijuana (n = 1030)	Mexicali (n = 625)	Ensenada (n = 275)	Tecate (n = 97)	Rosarito (n = 91)	San Quintín (n = 96)	San Felipe (n = 32)
1°.	CD	CD	PC	PC	PC	R-CH	D-HA
2°.	54.7% PC	48.3% PC	50.4% CD	51.1% As-H	50.6% R-CH	48.9% PC	63.3% CD
3°.	54.7% AVP	42.1% R-CH	50.0% R-CH	43.5% CD	50.5% CD	47.8% CD	62.5% PC
4°.	50.5% As-H	40.9% AVP	49.1% R-A	40.9% As-M	49.4% R-A	46.2% VD	59.4% VD
5°.	51.6% D-A	37.6% R-A	37.7% As-H	37.0% VD	46.7% As-H	44.6% R-N	53.1% VDC
6°.	48.9% R-A	37.6% R-N	37.4% VD	35.5% D-A	46.0% VD	42.9% As-H	51.6% D-M
7°.	46.6% VD	35.3% VD	36.9% AVP	35.5% R-CH	44.9% AVP	41.3% R-E	51.6% D-A
8°.	45.5% D-NN	34.3% ASex	36.6% R-N	34.7% D-NN	43.3% D-NN	38.9% R-A	50.0% As-M
9°.	45.0% As-M	31.3% As-H	32.4% D-A	32.3% D-HA	42.0% As-M	38.5% VDC	46.9% As-H
10°.	43.5% D-M	30.0% D-A	32.2% ASex	31.9% D-M	41.4% D-A	37.8% As-M	43.8% R-E
	42.2%	29.6%	30.6%	31.5%	40.4%	37.4%	43.8%

Nota. En el caso de crímenes e incivildades con la misma proporción, la posición en el ranking es indistinta.

Crímenes de alto impacto. As-H: Asesinato de Hombres; D-A: Desaparición de adolescentes (hombres y mujeres); D-NN: Desaparición de niños y niñas; As-M: Asesinato de mujeres; D-M: Desaparición de mujeres adultas; ASex: Acoso sexual; D-HA: Desaparición de hombres adultos.

Crímenes contra la propiedad. AVP: Asalto en vía pública; R-A: Robo de auto; R-CH: Robo a casa-habitación; R-N: Robo a negocios; R-E: Robo a escuelas.

Narcomenudeo e incivildades. CD: Consumo de droga en lugares públicos; PC: Peleas callejeras; VD: Venta de drogas en lugares públicos; VDC: Venta de drogas en casas.

Crímenes o incivildades que no aparecen en los rankings: violación y secuestro (alto impacto); asalto a automovilistas (contra la propiedad) y portar armas de fuego en la calle (narcomenudeo e incivildades).

No se encontraron diferencias significativas por nivel educativo (Tabla 5). Sin embargo, los estudiantes de bachillerato reportaron con mayor frecuencia la ocurrencia de algunos crímenes o incivildades en el último año. Se encontraron asociaciones significativas en el nivel $p < .01$ especificado, entre la escolaridad y la venta de droga en casas ($\chi^2[1] = 27.85, p < .001, \Phi = 0.11$), la venta de drogas en espacios públicos ($\chi^2[1] = 12.75, p < .001, \Phi = 0.08$); el acoso sexual ($\chi^2[1] = 10.85, p = .001, \Phi = 0.07$) y el asalto en vía pública ($\chi^2[1] = 6.92, p = .009, \Phi = 0.06$).

Las mujeres presentaron mayores niveles de percepción del crimen en la colonia, tanto total como en términos de crímenes de

alto impacto, contra la propiedad, y narcome-nudeo e incivildades. El tamaño del efecto fue pequeño (Tabla 6). Al analizar la asociación entre el género y los diversos tipos de crímenes e incivildades (percibidos al menos una vez durante el año en la colonia), las mujeres reportaron con mayor frecuencia la presencia de estas situaciones, con excepción de la desaparición de hombres adultos, el asesinato de hombres, el robo a negocios y portar armas de fuego en la calle. Estas asociaciones fueron estadísticamente significativas en el nivel $p < .01$ especificado, aunque el tamaño del efecto fue bajo. Los tamaños del efecto fueron mayores para los crímenes de alto impacto (Tabla 7).

Tabla 5. *Contraste de la percepción del crimen en la colonia por nivel educativo (N=2125)*

Variable	Secundaria		Bachillerato		t(2123)	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Percepción de crimen	13.6	15.3	14.0	15.5	-0.62	.533	0.03
Crímenes de alto impacto	5.8	7.8	5.7	7.5	0.48	.631	0.01
Crímenes contra la propiedad	3.8	4.5	4.1	4.9	-1.58	.114	0.06
Narcomenudeo e incivildades	3.9	4.6	4.3	4.8	-2.21	.027	0.09

Nota. La prueba de Levene indicó que no había homogeneidad de la varianza entre los grupos, para los crímenes contra la propiedad y el narcomenudeo e incivildades.

Tabla 6. *Contraste de la percepción del crimen en la colonia por género (N=2125)*

Variable	Hombres		Mujeres		t(2123)	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Percepción del crimen	11.7	14.3	15.8	16.1	-5.98	<.001	0.27
Crímenes de alto impacto	4.6	6.8	6.8	8.2	-6.81	<.001	0.28
Crímenes contra la propiedad	3.5	4.6	4.4	4.9	-4.45	<.001	0.19
Narcomenudeo e incivildades	3.7	4.5	4.5	4.8	-4.12	<.001	0.17

Nota. La prueba de Levene indicó que no había homogeneidad de la varianza entre los grupos.

Tabla 7. *Crímenes e incivildades percibidas por jóvenes de Baja California en el último año (N = 2246)*

Crimen o incivildad	Hombres		Mujeres		x ² (2)	f
	f	%	f	%		
Alto impacto						
Acoso sexual en la calle	249	11.4	520	23.9	112.56**	.23
Violación	168	7.8	308	14.2	39.12**	.13
Secuestro	264	12.2	406	18.7	27.01**	.11
Desaparición de hombres adultos	291	13.5	368	17.1	4.79	.04
Desaparición de mujeres adultas	294	13.5	481	22.2	47.78**	.15
Desaparición de adolescentes (hombres y mujeres)	335	15.4	536	24.6	48.24**	.15
Desaparición de niños y niñas	300	13.8	511	23.5	59.46**	.17
Asesinato de hombres	425	19.6	501	23.1	2.73	.03
Asesinato de mujeres	309	14.2	481	22.1	37.45**	.13
Contra la propiedad						
Asalto en vía pública	415	18.9	532	24.2	11.49**	.07
Asalto a automovilistas	292	13.4	422	19.3	20.68**	.09
Robo a casa habitación	372	17.0	526	24.1	25.21**	.11
Robo a negocios	373	17.2	449	20.7	3.14	.04
Robo de autos	383	17.6	525	24.1	19.84**	.09
Robo a escuelas	278	12.8	394	18.1	17.25**	.09
Narcomenudeo e incivildades						
Consumo de drogas en lugares públicos	479	21.9	641	29.3	24.64**	.11
Venta de drogas en lugares públicos	378	17.3	518	23.7	19.67**	.09
Venta de drogas en casas	283	13.0	379	17.4	10.06*	.07
Peleas callejeras	472	21.7	620	28.4	18.72**	.09
Portar armas de fuego en la calle	296	13.6	380	17.5	6.67	.05

*p < .01.

**p < .001.

Discusión

En el presente estudio, se encontraron niveles bajos de percepción del crimen en la colonia. Este hallazgo coincide con lo que reportaron Ogneva-Himmelberger et al. (2019), quienes identificaron nueve grupos a partir de la intersección entre el crimen objetivo en la colonia y la preocupación por la seguridad en la colonia, con niveles alto, medio y bajo para cada variable. La mayoría de los participantes (71%) se ubicó en el grupo con bajos niveles de crimen objetivo y de preocupación.

A nivel estatal, el consumo de drogas en espacios públicos y las peleas callejeras fueron las incivildades más frecuentemente percibidas por los jóvenes. Mason et al. (2013) señalan que las incivildades pueden ser más preocupantes que el crimen porque son más visibles y por lo tanto, brindan más información acerca del cuidado del área y el respeto entre los vecinos de la colonia, e incluso pueden influir más en conductas de salud como la actividad física. En otro estudio también se encontró que el uso de drogas fue la preocupación más importante en la colonia (Ogneva-Himmelberger et al., 2019).

En el estado de Baja California, durante 2023 los delitos con mayor número de casos registrados fueron, en orden descendente: el robo de vehículos, el narcomenudeo, las lesiones, el robo en vía pública, las amenazas, el robo a negocio y el robo a casa-habitación. El homicidio doloso es menos frecuente, y suele concentrarse en municipios con mayor tamaño de población. La violación, el feminicidio y el secuestro suelen reportarse en forma mínima a través de los municipios (Secretaría de Seguridad Ciudadana de Baja California, 2024), aunque a nivel nacional suele haber un sub-registro importante de los delitos sexuales y el feminicidio.

En concordancia con las cifras oficiales, la venta de drogas en espacios públicos

también fue una de las situaciones más reportadas por los jóvenes, aunque permanece más oculto que el consumo. Otros crímenes percibidos con frecuencia fueron el robo de autos y el robo a casa-habitación, que de acuerdo a las tasas de incidencia delictiva se encuentran entre los delitos principales en el estado. Hartinger-Saunders et al. (2012) hallaron que la percepción del crimen en la colonia se asocia con mayor victimización de la propiedad. Existen diversas características por las que este crimen es frecuente: no suele implicar confrontación, existe menos riesgo de resistencia y lesiones con armas, genera menos riesgo de venganza al ser anónimo y más ganancias económicas que la victimización personal. Se facilita para personas que no tienen medios de transporte, pero cuentan con conocimientos de las propiedades con bienes o redes sociales para cometer el crimen.

Aunque los diversos tipos de robos suelen ser más frecuentes en el estado, los jóvenes percibieron con más frecuencia el homicidio. Crímenes violentos que ocurren cara a cara suelen tener un impacto emocional más intenso y su anticipación puede afectar la percepción del crimen (Jamalishahni et al., 2024). Sin embargo, cuando el crimen no es tan visible o común se reduce su percepción en la comunidad, como ocurrió con el caso de la violación o el secuestro, que no fueron reportados frecuentemente por los jóvenes.

Un hallazgo es que el feminicidio era percibido con más frecuencia, a pesar de que los cifras oficiales indican mayor incidencia de violación. Una explicación alternativa al sub-registro de casos de feminicidio, es que el feminicidio está más presente en la vida cotidiana a través de los medios de comunicación. Según la hipótesis de resonancia, el consumo de medios evoca una conexión emocional con el crimen que afecta su per-

cepción. Esta resonancia será mayor mientras el crimen sea más cercano en función del género, la proximidad geográfica con el suceso violento, la identidad del individuo o su narrativa de vida (Zahnow & Smith, 2024).

El estado de Baja California ha sido calificado en un nivel medio superior de gravedad en materia de desapariciones. En 2023, se reportaron 2380 personas desaparecidas, de las cuales el 71.2% son varones y el 28.7% mujeres. El 2023 ha sido el segundo año con más desapariciones (285 casos) desde el 2006 (Red Lupa, 2024). La tasa más alta de desaparición de mujeres es para el rango de edad entre 12 y 18 años (52.6%) y para los hombres es el rango de 26 a 35 años (26.9%) (Elementa DDHH, 2024).

Cabe señalar que la desaparición de niños, niñas y adolescentes fue uno de los crímenes más reportados por los jóvenes. Si bien los casos de desaparición son sub-registrados y no se encuentran desagregados por colonia, no suelen ocurrir con mayor frecuencia que crímenes comunes y probablemente haya ocurrido una sobre-estimación de estos crímenes. Busselle (2003) encontró que padres de familia realizaban estimaciones menores acerca del crimen en comparación con sus hijos adolescentes. Esto podía deberse a que los padres se encuentran más conscientes de las estadísticas acerca del crimen, mientras que hay más influencia del crecimiento de la preocupación pública por la inseguridad en los jóvenes, quienes a su vez pueden estar más conscientes del crimen porque están saliendo del hogar y tienen que manejar los riesgos de explorar la ciudad.

Sin embargo, aunque crímenes de alto impacto como el homicidio y la desaparición no sean observados directamente con tanta frecuencia, los jóvenes pueden recibir mensajes de sus familiares o miembros de la comunidad acerca de los riesgos presentes en las

calles y tienen una mayor exposición a información en redes sociales o mayor acceso a contenido de entretenimiento relacionado con el crimen en plataformas digitales, en contraste con épocas anteriores.

Según la teoría de la cultivación, el consumo de medios cuyo contenido está relacionado con el crimen, tiene un impacto emocional y en las actividades de la ciudadanía. Las personas pueden percibirse en mayor riesgo de convertirse en víctimas del crimen por un heurístico de disponibilidad, ya que los juicios que implican la estimación de la probabilidad de un evento dependen de la información disponible. Se ha encontrado que quienes consumen más contenido relacionado con el crimen hacen juicios más rápidos sobre la realidad o reflexionan menos en sus juicios (Fetterman & Meier, 2024). Cuando no hay exposición directa al crimen, las experiencias mediatizadas del crimen tienen un efecto de sustitución e influyen en la percepción. Como el consumo de medios cultiva el miedo y la desconfianza, se sobreestima la prevalencia del crimen en la colonia (Zahnow & Smith, 2024).

Winter et al. (2021) han mencionado que los tipos de crímenes que preocupan a los habitantes varían a través de las áreas geográficas, por lo que no hay un crimen que sea igualmente importante en los diversos sitios. Al contrastar los crímenes percibidos por municipio, también se encontró que el orden jerárquico de los crímenes (en función de la frecuencia con la que se percibían en las colonias) variaba. No obstante, los jóvenes de los diversos municipios tendían a percibir con más frecuencia las incivildades y los robos, aunque también otros crímenes de alto impacto como el homicidio, el feminicidio y la desaparición de adolescentes que suelen ocurrir con menos frecuencia que otros crímenes comunes, como el robo a negocios.

Esto puede indicar que los jóvenes perciben más claramente los crímenes e incidencias más comúnmente observables en su colonia e incluso coinciden con las cifras gubernamentales que indican altos niveles de robo a casa-habitación o autos en el estado. A pesar de que los crímenes de alto impacto pueden sobreestimarse, esta valoración también indica que en los últimos años los homicidios, feminicidios y desapariciones se han incrementado en el estado, se han convertido en un problema público que se reporta frecuentemente en los medios de comunicación y que se ha establecido como una de las principales preocupaciones de los jóvenes al momento de moverse en el espacio público.

En el presente estudio no se encontraron diferencias en la percepción del crimen en la colonia por nivel educativo, aunque la transición de la secundaria hacia el bachillerato pueda implicar una mayor movilidad tanto en la colonia como en la ciudad, lo que podría aumentar la exposición al crimen. Posiblemente los jóvenes de ambos niveles educativos cuenten con medidas de seguridad personales o promovidas por sus familiares que reduzcan su exposición al crimen en la vida cotidiana, pero su exposición mediatizada sea similar. En el caso de los estudiantes de preparatoria, se halló una mayor percepción de venta de drogas en casas y espacios públicos, acoso sexual y asalto en vía pública, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. Sin embargo, este resultado puede indicar crímenes específicos a los que están más expuestos en sus comunidades conforme tienen más movilidad.

Tal como se ha reportado en estudios previos acerca del miedo al crimen (Cops, 2010; Collins, 2016), las adolescentes expresaron mayor percepción del crimen en la colonia, con un tamaño del efecto pequeño. La percepción del crimen fue mayor tanto para

crímenes sexuales como no sexuales, con o sin uso de violencia. Sin embargo, el tamaño del efecto fue mayor para el acoso sexual. Esto implica que la percepción del crimen en mujeres no sólo se relaciona con ofensas maestras, sino también con expresiones más comunes de objetificación sexual, como el acoso sexual en la calle por hombres desconocidos (Snedker, 2012).

Si bien en otros estudios se ha considerado a la violación como una ofensa maestra (Britto et al., 2018), en el contexto de estudio crímenes como el acoso sexual, la desaparición y el feminicidio parecen funcionar como ofensas perceptuales contemporáneas, tal como fue reportado por Almanza et al. (2022b). En el caso de la desaparición y el feminicidio, que suelen ser más ocultos e invisibilizados, la teoría de la cultivación sugiere que la exposición indirecta a actos violentos contra las mujeres en los medios alimenta una cultura del miedo. Se construye una imagen relativamente distorsionada del mundo en los medios de comunicación que afecta los estados cognitivos y afectivos. Se emplean relatos para mostrar normas y valores, enviando el mensaje de que el mundo es inseguro y reforzando estereotipos de la mujer como vulnerable (Custers & Van den Bulck, 2013). Parece que en el proceso de socialización del miedo al crimen iniciado en la familia y en la comunidad desde la niñez (Rader & Haynes, 2011), es complementado por los medios de comunicación en la adolescencia, un momento crítico donde las jóvenes son más vulnerables a crímenes sexuales.

Los hallazgos del presente estudio tienen diversas implicaciones. La percepción del crimen en la colonia es más relevante para el malestar psicológico en las adolescentes, en comparación con indicadores objetivos del crimen (Sun et al., 2020). Esto afecta la satisfacción vital en mujeres, pues aunque reciben

menores niveles de victimización en el espacio público (excepto para crímenes sexuales), desarrollan más medidas de protección para evitarlo y se limita su calidad de vida (Ambrey et al., 2014). En términos de salud, la percepción del crimen se ha asociado con un menor estado de salud (Kose & Orak, 2022), un mayor índice de masa corporal (Forsyth et al., 2015), la reducción de la actividad física (Derose et al., 2019), la presencia de síndrome metabólico (Baldock et al., 2018), un bajo nivel de arritmia respiratoria sinusal (Feurer et al., 2020), la disminución de la presión sanguínea sistólica y diastólica (Mayne et al., 2018), la conducta de fumar (Shareck & Ellaway, 2011), trastornos por uso de sustancias y trastornos del estado de ánimo (Simning et al., 2012), así como desregulación emocional y sintomatología de trastorno por estrés postraumático (Sun et al., 2020). Por lo tanto, promover la salud de las jóvenes no sólo significa generar mecanismos de control social formal e informal para reducir el crimen en las colonias, sino también crear condiciones contextuales para que se sienten más seguras en sus comunidades y puedan moverse con mayor libertad en el espacio público.

Cabe agregar que las colonias con altos niveles de crimen, presentan modelos y recompensas para la conducta antisocial, lo cual puede afectar los vínculos entre los adolescentes con los miembros de la comunidad y las instituciones. La exposición frecuente a crímenes violentos puede alterar el procesamiento social de información de modo que las atribuciones hostiles de la conducta de otros pueden generar una conducta violenta o agresiva. Particularmente los varones suelen mostrar más conductas externalizantes y violentas (Brook et al., 2011). De este modo, la prevención de las conductas delictivas en jóvenes también requiere la generación de con-

diciones de seguridad para facilitar su desarrollo psicosocial y promover la socialización de masculinidades que no recurran a la violencia como forma de manejar conflictos u obtener poder económico y social.

Conclusiones

A través de esta investigación fue posible conocer la percepción del crimen en la colonia y analizar las diferencias por género, en estudiantes de secundaria y preparatoria de los diversos municipios de Baja California. Al respecto, se identificaron niveles bajos de percepción del crimen, destacando el consumo de drogas en lugares públicos, las peleas callejeras y el asalto en la vía pública. Llama la atención que la percepción del crimen fue mayor en las mujeres adolescentes, quienes identificaron crímenes específicos como el acoso sexual y la desaparición. Este hallazgo indica que, a pesar de que la percepción del crimen coincide parcialmente con las cifras oficiales, existe un sesgo de género que incrementa la percepción de las mujeres adolescentes para crímenes sexuales (Snedker, 2012) y violentos.

Aunado al consumo, la venta de drogas y el homicidio son los crímenes que causan mayor preocupación entre los jóvenes. Lo que coincide con los hallazgos de Jamalshahni et al. (2024), quienes encontraron que los crímenes violentos tienen un mayor impacto en la percepción del crimen. Muestra de ello es la mayor percepción del feminicidio en comparación con las violaciones, a pesar de que las cifras oficiales reportan una mayor frecuencia de violación. O bien, la mayor percepción de las desapariciones de niñas, niños y adolescentes, en comparación con crímenes comunes. Otra explicación complementaria deriva de una mayor exposición de los adolescentes a los medios de comunicación masiva, pues como señalan

Zahnow y Smith (2024), éstos fomentan el miedo y la desconfianza, por lo que la percepción del crimen tiende a incrementarse.

Los jóvenes tienden a identificar los crímenes e incivildades que observan con mayor frecuencia en su colonia. En el caso de los jóvenes de nivel bachillerato, se encontró una mayor percepción de venta de drogas, acoso sexual y asalto en la vía pública, lo que podría indicar que son estos crímenes a los que cotidianamente se encuentran más expuestos. Considerando que la percepción del crimen incrementa el malestar psicológico (Sun et al., 2020) y lleva a un deterioro en la salud (Kose & Orak, 2022), resulta imprescindible generar políticas públicas encaminadas a prevenir la conducta delictiva, la incidencia del crimen, y promover la salud física y mental.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tipo de muestra, que incluye adolescentes escolarizados de instituciones públicas, pero deja fuera a adolescentes que asisten a escuelas privadas y adolescentes no escolarizados, por lo que no se pueden generalizar los resultados a estos sectores de la población. Tampoco se tuvo acceso a los niveles de crimen objetivo por colonia, a fin de evaluar el grado de correspondencia con la percepción del crimen de los jóvenes. Debido a que diversos crímenes de alto impacto como la desaparición y el feminicidio suelen ser sub-reportados, se recomienda recurrir a la ciudadanía para obtener estimaciones de estos crímenes, considerando las variaciones existentes a través de los grupos sociales e incluyendo más variables de control. Aunque los cuestionarios auto-administrados implican menor deseabilidad social y pueden brindar respuestas más honestas en términos de percepción del crimen (Glas, 2023), pueden mejorarse preguntando a los participantes acerca del grado de certi-

dumbre en sus valoraciones (Hipp, 2010), disminuyendo el rango temporal de la estimación del crimen debido a las limitaciones de la memoria y considerando que las opciones de respuesta basadas en frecuencias requieren ajustarse según el tipo de crimen y su nivel de incidencia en el contexto local.

Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el tipo de muestra, para incluir adolescentes y jóvenes escolarizados provenientes tanto de escuelas públicas como privadas, y no escolarizados. Así como ampliar el estudio de variables que pudieran estar relacionadas con la percepción del crimen, como pudieran ser la ocupación, antecedentes delictivos en la familia y el grupo de amigos, o la clase socioeconómica. A nivel metodológico, es recomendable complementar el uso de cuestionarios autoadministrados con entrevistas grupales e individuales. Finalmente, el estudio de la percepción del crimen en adolescentes y jóvenes es un tema emergente que requiere ser analizado en función de variables contextuales desarrollando instrumentos y procedimientos culturalmente sensibles.

Referencias

- Almanza, A. M., Gómez, A. H., & Chapa, A. C. (2021). Sentimiento de inseguridad ante la delincuencia en estudiantes de secundaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(2), 7-32. <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v11.n2.1>
- Almanza, A. M., Gómez, A. H., & Medina, A. F. (2022a). Vulnerabilidad estructural ante victimización comunitaria y percepción de inseguridad en jóvenes estudiantes. *Pensando Psicología*, 18(2), 1-26. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2022.02.01>
- Almanza, A. M., Romero, M., & Gómez, A. H. (2022b). From harassment to disappearance: young women's feelings of insecurity in public spaces. *PLoS ONE*, 17(9), e0272933. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272933>
- Ambrey, C. L., Fleming, C. M., & Manning, M. (2014). Perception or reality, what matters most when it comes to crime in your neighbourhood? *Social Indicators Research*, 119,

- 877-896. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0521-6>
- Baldock, K. L., Paquet, C., Howard, N. J., Coffee, N. T., Taylor, A. W., & Daniel, M. (2018). Gender-specific associations between perceived and objective neighbourhood crime and metabolic syndrome. *PLoS ONE*, 13(7), e0201336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201336>
- Britto, S., Stoddart, D., & Ugwu, J. (2018). Perceptually contemporaneous offenses: Gender and fear of crime among African-American university students. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 16(2), 117-136. <https://doi.org/10.1080/15377938.2017.1354117>
- Brook, D. W., Brook, J. S., Rubenstone, E., Zhang, C., & Saar, N. S. (2011). Developmental associations between externalizing behaviors, peer delinquency, drug use, perceived neighborhood crime, and violent behavior in urban communities. *Aggressive Behavior*, 37(4), 349-361. <https://doi.org/10.1002/ab.20397>
- Brunton-Smith, I., Jackson, J., & Sutherland, A. (2014). Bridging structure and perception: On the neighbourhood ecology of beliefs and worries about violent crime. *British Journal of Criminology*, 54(4), 503-526. <https://doi.org/10.1093/bjc/azu020>
- Busselle, R. W. (2003). Television exposure, parents' precautionary warnings, and young adults' perceptions of crime. *Communication Research*, 30(5), 530-556. <https://doi.org/10.1177/0093650203256360>
- Collins, R. E. (2016). Addressing the inconsistencies in fear of crime research: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 47, 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.06.004>
- Cops, D. (2010). Socializing into fear. The impact of socializing institutions on adolescents' fear of crime. *Young*, 18(4), 385-402. <https://doi.org/10.1177/110330881001800402>
- Custers, K., & Van den Bulck, J. (2013). The cultivation of fear of sexual violence in women: Processes and moderators of the relationship between television and fear. *Communication Research*, 40(1), 96-124. <https://doi.org/10.1177/0093650212440444>
- Derose, K. P., Han, B., Park, S., Williamson, S., & Cohen, D. A. (2019). The mediating role of perceived crime in gender and built environment associations with park use and park-based physical activity among park users in high poverty neighborhoods. *Preventive Medicine*, 129, 105846. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105846>
- Elementa DDHH. (2024). *Desaparecer en Baja California*. <https://desaparecerenbc.elementaddhh.org/>
- Feurer, C., Woody, M. L., James, K. M., Kudinova, A. Y., & Gibb, B. E. (2020). Neighborhood crime risk and resting respiratory sinus arrhythmia in middle childhood: Evidence of gender differences. *Developmental Psychobiology*, 62(2), 232-239. <https://doi.org/10.1002/dev.21893>
- Fileborn, B., & O'Neill, T. (2023). From "ghettoization" to a field of its own: a comprehensive review of street harassment research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(1), 125-138. <https://doi.org/10.1177/15248380211021608>
- Forsyth, A., Wall, M., Choo, T., Larson, N., Van Ripper, D., & Neumark-Staizner, D. (2015). Perceived and police-reported neighborhood crime: Linkages to adolescent activity behaviors and weight status. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 222-228. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.05.003>
- Fetterman, A. K., & Meier, B. P. (2024). Crime in your area: Use of neighborhood Apps is associated with inaccurate perceptions of higher local crime rates. *Psychology of Popular Media*, 13(2), 269-273. <https://doi.org/10.1037/ppm0000466>
- Glas, I. (2023). Crime is down and so is fear? Analyzing resident perceptions of neighborhood unsafety in Rotterdam, the Netherlands. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 29, 27-49. <https://doi.org/10.1007/s10610-021-09495-2>
- Harteringer-Saunders, R. M., Rine, C. M., Nochajski, T., & Wiczorek, W. (2012). Neighborhood crime and perception of safety as predictors of victimization and offending among youth: A call for macro-level prevention and intervention models. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1966-1973. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.020>
- Hipp, J. R. (2010). Micro-structure in micro-neighborhoods: A new social distance measure, and its effect on individual and aggregated perceptions of crime and disorder. *Social Networks*, 32(2), 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.11.001>
- Hipp, J. R. (2016). Collective efficacy: How is it conceptualized, how is it measured, and does it really matter for understanding perceived neighborhood crime and disorder? *Journal of*

- Criminal Justice*, 46, 32-44. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.016>
- Jackson, J. (2009). A psychological perspective on vulnerability in the fear of crime. *Psychology, Crime & Law*, 15(4), 365–390. <https://doi.org/10.1080/10683160802275797>
- Jamalishahni, T., Davern, M., Villanueva, K., Turrell, G., & Foster, S. (2024). The contribution of objective and perceived crime to neighbourhood socio-economic inequity in loneliness. *Health & Place*, 85, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2023.103165>
- Kose, T., & Orak, N. (2022). Perceived neighborhood crime and health: a multilevel analysis for Turkey. *Safer Communities*, 21(4), 243-259. <https://doi.org/10.1108/SC-08-2021-0034>
- Mason, P., Kearns, A., & Livingston, M. (2013). “Safe Going”: The influence of crime rates and perceived crime and safety on walking in deprived neighbourhoods. *Social Science & Medicine*, 91, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.011>
- May, D. C., Rader, N. E., & Goodrum, S. (2010). A gendered assessment of the “Threat of Victimization”: Examining gender differences in fear of crime, perceived risk, avoidance, and defensive behaviors. *Criminal Justice Review*, 35(2), 159–182. <https://doi.org/10.1177/0734016809349166>
- Mayne, S. L., Moore, K. A., Powell-Wiley, T. M., Evenson, K. R., Block, R., & Kershaw, K. N. (2018). Longitudinal associations of neighborhood crime and perceived safety with blood pressure: the multi-ethnic study of atherosclerosis (MESA). *American Journal of Hypertension*, 31(9), 1024-1032. <https://doi.org/10.1093/ajh/hpy066>
- Ogneva-Himmelberger, Y., Ross, L., Caywood, T., Khananayev, M., & Starr, C. (2019). Analyzing the relationship between perception of safety and reported crime in an urban neighborhood using GIS and sketch maps. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 8(12), 531. <https://doi.org/10.3390/ijgi8120531>
- Özaşçılar, M. (2013). Predicting fear of crime: A test of the shadow of sexual assault hypothesis. *International Review of Victimology*, 19(3), 269–284. <https://doi.org/10.1177/0269758013492754>
- Özaşçılar, M., & Ziyalar, N. (2017). Unraveling the determinants of fear of crime among men and women in Istanbul: Examining the impact of perceived risk and fear of sexual assault. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61(9), 993–1010. <https://doi.org/10.1177/0306624X15613334>
- Prieto, R., & Bishop, S. (2017). Modelling the fear of crime. *Proceedings of the Royal Society A*, 473(2203), 20170156. <https://doi.org/10.1098/rspa.2017.0156>
- Rader, N. E., Cossman, J. S., & Porter, J. R. (2012). Fear of crime and vulnerability: Using a national sample of Americans to examine two competing paradigms. *Journal of Criminal Justice*, 40(2), 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.02.003>
- Rader, N., & Haynes, S. (2011). Gendered fear of crime socialization: an extension of Aker’s social learning theory. *Feminist Criminology*, 6(4), 291-307. <https://doi.org/10.1177/1557085111408278>
- Red Lupa (2024). *Baja California*. <https://imdhd.org/redlupa/informes-y-analisis/informes-estatales/region-norte/personas-desaparecidas-baja-california/>
- Roman, C. G., Chen, R., Natarajan, L., Conway, T. L., Patch, C., Taylor, R. B., Cain, K. L., Roesch, S., Adams, M. A., Saelens, B. E., King, A. C., Frank, L. D., Glanz, K., & Sallis, J. F. (2024). Crime-related perceptions and walking for recreation inside and outside one’s home neighborhood. *Health & Place*, 89, 103316. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2024.103316>
- Ruiz, J. I. (2007). Cultura ciudadana, miedo al crimen y victimización: un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 65-74. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/237/276>
- Secretaría de Seguridad Ciudadana de Baja California. (2024). *Incidencia delictiva estatal*. <https://www.seguridadbc.gob.mx/contenidos/incidenciaDelictiva.php>
- Shareck, M., & Ellaway, A. (2011). Neighbourhood crime and smoking: the role of objective and perceived crime measures. *BMC Public Health*, 11, 930. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-930>
- Snedker, K. A. (2012). Explaining the gender gap in fear of crime: Assessments of risk and vulnerability among New York City residents. *Feminist Criminology*, 7(2), 75–111. <https://doi.org/10.1177/1557085111424405>
- Simning, A., van Wijngaarden, E., & Conwell, Y. (2012). The association of African Americans’ perceptions of neighborhood crime and

- drugs with mental illness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, 1159–1167. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0426-0>
- Sun, S., Crooks, N., DiClemente, R. J., & Sales, J. M. (2020). Perceived neighborhood violence and crime, emotion regulation, and PTSD symptoms among justice-involved, urban African-American adolescent girls. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(6), 593–598. <https://doi.org/10.1037/tra0000562>
- Winter, S. C., Johnson, L., & Obara, L. M. (2021). Neighborhood cohesion, perceptions of disorder, and the geography of women’s fear of crime in informal settlements in Nairobi, Kenya. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 385-401. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12519>
- Zahnow, R., & Smith, N. (2024). Locality-based social media: The impact of content consumption and creation on perceived neighborhood crime, safety, and offline crime prevention. *Journal of Community Psychology*, 52(7), 895-909. <https://doi.org/10.1002/jcop.23135>
- Zhang, L., Messner, S. F., & Zhang, S. (2017). Neighborhood social control and perceptions of crime and disorder in contemporary urban China. *Criminology*, 55(3), 631–663. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12142>

El reto de aprender en ambientes flexibles: estudio de caso desde la Teoría de la Actividad

The Challenge of learning in flexible environments: A case study from Activity Theory

Sahagún Jiménez, Claudia¹, Gómez López, Luis Felipe¹ y Solovieva, Yulia^{2*}

Resumen:

Este artículo analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles desde la Teoría de la Actividad (TA). Se realizó un estudio de caso cualitativo basado en observación para describir la organización y dinámica del Club Bloques de Historia, desarrollado en una escuela primaria de México. Participaron 23 estudiantes de 8 a 11 años y dos docentes con 2 y 17 años de experiencia. Se analizaron motivos, objeto, objetivos, orientación y resultados. Los hallazgos indican que los motivos que impulsan las acciones de los estudiantes y el objeto de su actividad no se alinean con los objetivos educativos. Mientras que la orientación se centra en la actividad constructiva, los objetivos plantean el aprendizaje histórico. La investigación resalta que la TA permite visibilizar el sistema de acciones y destaca la orientación como un factor clave para activar motivos cognitivos. Los resultados se discuten en términos de las acciones que contribuyen a la construcción de conocimientos y habilidades intelectuales específicas. Se concluye que la TA permite identificar los desafíos que implica la organización del aprendizaje en ambientes flexibles.

Palabras Clave: *teoría de la actividad, proceso de enseñanza-aprendizaje, motivos, orientación, ambiente flexible de aprendizaje.*

Abstract:

This article analyzes the teaching-learning process in flexible environments from the perspective of Activity Theory (AT). A qualitative case study based on observation was conducted to describe the organization and dynamics of the History Blocks Club, developed in a primary school in Mexico. 23 students aged 8 to 11, and two teachers with 2 and 17 years of experience participated in the study. The study examined motives, objects, objectives, orientation, and outcomes. Findings indicate that the motives driving students' actions and the object of their activity did not align with the intended educational objectives. While the orientation focused on constructive activity, the objectives aimed to foster historical learning. The study highlights that AT reveals the system of actions within flexible environments and underscores orientation as a key factor in activating cognitive motives. The results are discussed in terms of the actions that promote the construction of knowledge and the development of specific intellectual skills. The study concludes that AT is a useful framework for identifying the challenges involved in organizing learning in flexible environments.

Keywords: *activity theory, teaching-learning process, motives, orientation, flexible learning environment.*

¹Universidad ITESO, México.

²Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Federal Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

*Correspondencia: aveivolosailuy@gmail.com

En las últimas dos décadas, la educación ha experimentado transformaciones profundas en respuesta a las demandas del siglo XXI y a la creciente integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La globalización, el avance de la inteligencia artificial y la digitalización han reconfigurado el acceso al conocimiento, impulsando nuevas formas de enseñar y aprender. En este contexto, los modelos educativos han transitado hacia enfoques más flexibles y dinámicos, diseñados para potenciar el protagonismo de los estudiantes, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad (Carvalho et al., 2020; Del Pozo et al., 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017; Pluzhnyk et al., 2024; Villanueva, 2024). Este contexto plantea nuevas preguntas sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares contemporáneos.

Ambientes Flexibles: características y desafíos

En la actualidad, una de las alternativas emergentes más relevantes es la de los Ambientes Flexibles de Aprendizaje (AFA), que reorganizan la enseñanza para responder a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estos ambientes no solo transforman el espacio físico y la distribución del tiempo, sino que también modifican las dinámicas de participación, mediación y construcción del conocimiento (Benade, 2015; Calvo, 2015; Cheung et al., 2021; Niemi, 2021; Robinson, 2016). Se conciben como sistemas abiertos y adaptativos donde el aprendizaje es un proceso distribuido, situado, dinámico, dialógico, co-construido y participativo, que transforma al sujeto a través de su relación y participación con otros (Benade, 2015; Bristow y Patrick, 2014; Calvo, 2015; Cheung et al., 2021; Coll,

2013; Darling-Hammond y Wentworth, 2010; Robinson, 2016).

La flexibilidad en estos entornos se manifiesta en múltiples dimensiones, tales como la organización y uso del espacio, el manejo del tiempo, la diversificación de recursos, la interacción entre actores y la variabilidad en las estrategias pedagógicas. En tanto sistemas de actividad, los AFA son complejos en su composición, entretienen prácticas de aprendizaje y relaciones de participación diversas, actitudes y condiciones socioafectivas vinculadas con el entorno, recursos materiales y herramientas de todo tipo en un sistema de organización pluridimensional, dinámico y adaptable (Benade, 2015; Fisher, 2021; Van Oers y Pompert, 2021).

A pesar de sus aportes como alternativa efectiva para potenciar el protagonismo de los estudiantes y el desarrollo de la autonomía (Agudelo y Salinas, 2022; Fariñas, 2020; Niemi, 2021), la implementación de AFA plantea desafíos pedagógicos importantes. Su efectividad depende de una planificación rigurosa que garantice atender los intereses y necesidades de los estudiantes y alcanzar los objetivos educativos en términos de la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades específicas (Sahagún, 2022). En este marco, la tecnología adquiere un papel central en la configuración de los ambientes de aprendizaje, al actuar como mediadora de nuevas formas de interacción, representación y construcción del conocimiento.

La tecnología en los ambientes flexibles

Las tecnologías digitales, a diferencia de las tecnologías empleadas en otras épocas en el contexto escolar, han tenido la fuerza y la capacidad de transformar la escuela, su organización espacial y social, el ambiente de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, así como las relaciones entre los actores y de los

actores con los objetos de conocimiento. A partir de la revolución tecnológica, el aprendizaje tiene que ver con un nuevo lenguaje, una nueva realidad que es virtual, un nuevo sistema cultural de objetos y un nuevo sistema de mediaciones educativas (Prensky, 2017; Kadum et al., 2022).

La literatura señala que, en el ámbito de la educación básica, los ambientes de aprendizaje han experimentado un proceso de transformación en el cual las herramientas tradicionales han sido complementadas o reemplazadas por dispositivos digitales e instrumentos interactivos. La era digital ofrece recursos múltiples y herramientas variadas con un alto potencial para desencadenar una cultura de aprendizaje centrada en la creación, la colaboración y el encuentro con otros, que promueve el interés y la motivación para aprender (Agudelo y Salinas, 2022; Kadum et al., 2022; Perdana et al., 2022; Thomas y Brown, 2011).

Los estudios muestran que las herramientas tecnológicas pueden transformar la relación de los estudiantes con el conocimiento, facilitando la exploración, la experimentación y la construcción activa del aprendizaje a través de simulaciones, juegos educativos y entornos digitales interactivos, al mismo tiempo que permiten a los estudiantes asumir el control de la propia actividad y del propio aprendizaje. Se trata de herramientas cognitivas que moldean y a la vez son moldeadas por la actividad del pensamiento (Hamidia et al., 2011; Loveless y Williamson, 2017).

Sin embargo, en términos pedagógicos, la tecnología, por sí sola, no garantiza un aprendizaje significativo; su impacto depende de las decisiones didácticas del docente, su alineación con los objetivos educativos y el nivel de competencia digital de docentes y estudiantes. Estos factores influyen en la manera en que las herramientas tecnológicas se integran en el aula y en su potencial para me-

jorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a esta complejidad, es difícil establecer una relación causal directa entre el uso de la tecnología y los resultados del aprendizaje (Del Pozo et al., 2016; Dermawan y Sumarni, 2024; Kadum et al., 2022; Loveless y Williamson, 2017). Por ello, es crucial analizar el papel de la mediación tecnológica y la orientación pedagógica en los AFA desde un enfoque que permita comprender cómo se organizan los sistemas de acciones para lograr que los estudiantes construyan conocimientos y habilidades en estos entornos.

La Teoría de la Actividad

Este estudio se fundamenta en la Teoría de la Actividad, una teoría psicológica, cuyo origen se encuentra en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (2015). El autor del concepto teórico de la actividad fue Leontiev (1993; 2011), quien la define como la unidad fundamental del análisis psicológico. Desde esta perspectiva, la actividad se orienta por un motivo y se dirige hacia un objeto socialmente conformado y culturalmente significativo para el sujeto de esta actividad. La actividad no se concibe como una suma de acciones aisladas, sino como un proceso que realiza el sujeto para transformar el mundo y a sí mismo. Esta transformación es posible en la medida en que el sujeto tenga consciencia sobre los motivos de su propia actividad, sus logros y fracasos con la posibilidad de superar los obstáculos que enfrenta en el mundo.

Aplicado al ámbito escolar, el aprendizaje se concibe como una actividad intencionada y motivada, dirigida hacia un objetivo formativo (Talizina, 2019). Al tratarse de una actividad de carácter cognitivo/intelectual, su finalidad es la apropiación de conocimientos culturalmente estructurados (Solovieva y Quintanar, 2020). El aprendizaje no se reduce a la acumulación de información, sino que implica una reorganización de las formas de

pensar y actuar del estudiante. Talizina (2019) afirma que el producto del aprendizaje se expresa en “las nuevas posibilidades cognoscitivas y las nuevas acciones prácticas” (p. 61), es decir, en la transformación del sujeto como resultado de su participación activa en una actividad pedagógicamente organizada.

Desde esta visión, la actividad de aprendizaje y la actividad de la enseñanza no pueden analizarse de forma aislada, sino que se articulan conformando una unidad dialógica de enseñanza-aprendizaje (Morales-González, Solovieva y Tapia-López, 2024). No obstante, para los fines de esta investigación, es posible referirse de forma más estrecha a una de sus partes constitutivas, es decir, a la actividad del aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2020; Talizina, 2019).

La estructura de la actividad

Comprender el aprendizaje desde la Teoría de la Actividad requiere analizar su estructura interna. Este enfoque no solo subraya el papel activo del sujeto en el proceso de apropiación del conocimiento, sino que permite identificar los elementos constitutivos que configuran dicha actividad como un sistema dinámico y coherente (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2021b).

La estructura de la actividad se compone de cinco elementos: el motivo, que impulsa la acción del sujeto; el objetivo, que orienta conscientemente la actividad hacia un fin formativo; la base orientadora, que organiza las condiciones psicológicas, cognitivas y culturales necesarias para la acción; las operaciones, que incluyen los medios, estrategias y procedimientos empleados; y el resultado, que refleja las transformaciones producidas en el sujeto y los aprendizajes adquiridos (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2020; Solovieva y Quintanar 2021b).

Este modelo permite analizar el apren-

dizaje como una actividad psicológica compleja, en la que confluyen procesos internos, como la motivación, la orientación y la reflexión y procesos externos, como la colaboración social, el uso de instrumentos simbólicos y las condiciones culturales, en las cuales transcurre.

Los motivos internos y externos

Según Leontiev (1993; 2011), el motivo constituye el componente central de toda actividad, al ser la fuente que impulsa la acción y le confiere un sentido concreto. Este autor distingue entre motivos internos (propios de una actividad) y motivos externos (no relacionados con la estructura de una actividad) como una categoría general del análisis psicológico de las motivaciones en las actividades. La división de los motivos externos e internos es útil para comprender cómo se regula y orienta la actividad humana. En el ámbito educativo, esta distinción ha sido desarrollada por autoras como Talizina (2019), Solovieva y Quintanar (2020, 2022) y Solovieva y Mata (2017), quienes destacan su importancia para analizar el aprendizaje escolar. Los motivos internos surgen durante la realización de la actividad propiamente dicha. Los motivos externos surgen de condiciones situacionales, como la evaluación, el reconocimiento o el uso de tecnologías, y pueden movilizar inicialmente al estudiante, aunque no siempre conducen a una apropiación profunda del conocimiento.

Los motivos internos expresan una relación personal, consciente y comprometida con el objeto de aprendizaje, lo que permite al sujeto vincular el contenido con sus propios intereses, necesidades y aspiraciones. Talizina (2019) sostiene que estos motivos constituyen la base más estable del proceso de aprendizaje, ya que reflejan una relación activa y transformadora del sujeto con el conocimiento.

Son precisamente los motivos internos los que posibilitan que el estudiante no se limite a cumplir con una tarea, sino que se apropie de saberes teóricos, reorganice sus esquemas de pensamiento y expanda sus posibilidades de actuación.

En este sentido, la construcción de motivos internos se reconoce como una condición indispensable para el desarrollo del pensamiento teórico, ya que sin una implicación auténtica con el objeto de estudio, el conocimiento tiende a mantenerse en un plano empírico, fragmentario, inmediato y no generalizable, sin alcanzar niveles superiores de abstracción, generalización y sistematización (Vygotsky, 2015; Talizina, 2019). Solo cuando el estudiante establece una relación personal y consciente con el contenido, es posible reorganizar su pensamiento y apropiarse de los conceptos teóricos como herramientas de comprensión y acción transformadora.

Cabe señalar que los motivos no son estáticos, sino dinámicos: pueden profundizarse, transformarse o debilitarse durante el desarrollo de la actividad, en función de las condiciones organizativas, las orientaciones pedagógicas y la experiencia afectiva del estudiante (Solovieva y Mata, 2017; Solovieva y Quintanar, 2020; Morales-González, Solovieva y Tapia-López, 2021, 2024). Por ello, uno de los desafíos centrales de la enseñanza es crear las condiciones para que los motivos externos iniciales, como la curiosidad, la recompensa, el deseo de pertenencia o el uso de recursos tecnológicos, evolucionen hacia motivos internos que sustenten una relación genuina con el saber. Solo mediante este tránsito es posible que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa, formativa y profundamente transformadora.

La orientación pedagógica

Además del motivo, otro eje estructural fundamental en la Teoría de la Actividad es la

orientación. Según Galperin (2011a), toda acción consciente requiere una base orientadora, entendida como un sistema organizado de condiciones psicológicas, cognitivas y culturales que permite al sujeto anticipar, planificar y ejecutar la acción con sentido y autonomía. Esta base no solo indica qué hacer, sino también por qué y para qué hacerlo, orientando la actividad en términos formativos y transformadores.

En el ámbito educativo, una orientación pedagógica bien estructurada no se limita a facilitar la ejecución de tareas, sino que actúa como mediación fundamental entre el contenido de aprendizaje y los motivos del estudiante. Talizina (2019) sostiene que una orientación completa y generalizada es condición necesaria para la interiorización de las operaciones mentales, ya que permite al estudiante reorganizar sus modos de actuar, construir nuevos niveles de comprensión y vincular el conocimiento con sus intereses y necesidades personales. Esta mediación pedagógica, al dotar de sentido a la actividad, favorece la transformación progresiva de los motivos externos en motivos internos, lo que constituye una condición indispensable para la apropiación profunda de saberes teóricos y el desarrollo del pensamiento consciente y autorregulado (Rosas, 2019; Morales y Solovieva, 2021; Solovieva et al., 2020; Morales, 2022).

Desde esta perspectiva, el papel del docente trasciende la transmisión de información. Como explican Solovieva y Mata (2017), el maestro construye un sistema de mediaciones simbólicas, explicaciones, modelos, ejemplos, herramientas y lenguaje, que guían la actividad del estudiante, favoreciendo la apropiación significativa del contenido. Esta mediación no es meramente técnica, sino formativa: orienta la construcción de sentido, posibilita la reflexión y permite que el estudiante se proyecte hacia nuevas formas

de actuación intelectual y personal.

En consecuencia, cuando la orientación pedagógica se inscribe en una actividad culturalmente significativa, la participación del estudiante deja de ser mecánica o reactiva. Se convierte en una implicación personal, consciente y afectiva, en la que el estudiante actúa no por obligación externa, sino porque reconoce el valor del conocimiento, se identifica con el proceso y se transforma a través de él. En este proceso, la participación social afectiva desempeña un papel fundamental, al fortalecer el sentido de pertenencia, estimular el compromiso y profundizar la apropiación del conocimiento como experiencia subjetiva y compartida.

Así entendida, la orientación pedagógica no solo organiza la acción educativa, sino que posibilita procesos de apropiación profunda, articulando dimensiones cognitivas, motivacionales y afectivas que hacen del aprendizaje una experiencia integral, significativa y transformadora.

Participación social afectiva

Una de las contribuciones más relevantes del enfoque histórico-cultural es la comprensión de la unidad funcional entre emoción y cognición. Vygotsky (2015) plantea que el pensamiento no surge exclusivamente de otros pensamientos, sino que tiene su origen en la esfera motivacional de la conciencia, la cual incluye necesidades, intereses, afectos e impulsos. Este planteamiento resalta que los procesos afectivos no solo acompañan al pensamiento, sino que lo condicionan y movilizan.

Esta visión, recuperada y ampliada por Burkitt (2021), subraya que la conciencia no puede entenderse como un proceso puramente intelectual, sino como una totalidad en la que confluyen elementos afectivos, motivacionales y emocionales integrados desde la

experiencia cultural. En este sentido, las emociones forman parte constitutiva de la orientación del sujeto hacia el mundo y hacia el conocimiento, moldeando tanto sus intenciones como su relación con el objeto de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la participación social afectiva no es un complemento del aprendizaje, sino una de sus condiciones estructurales. Aprender implica establecer vínculos significativos con los otros, con el contenido y con el proceso mismo, dentro de un entorno de comunicación positiva. La actividad educativa adquiere sentido cuando el estudiante se involucra emocionalmente. La implicación emocional favorece la permanencia, el compromiso y la profundización del aprendizaje. Esta idea se alinea con los planteamientos de González Rey (2011), quien sostiene que la afectividad no puede entenderse como un fenómeno separado del conocimiento, ya que es constitutiva de los procesos subjetivos y del desarrollo.

En el marco de la Teoría de la Actividad, la dimensión afectiva se articula con los motivos del sujeto y con la orientación pedagógica que organiza la actividad. La participación social afectiva fortalece la construcción de sentido y refuerza el carácter cultural y colectivo del aprendizaje. Talizina (2019) señala que el desarrollo de la conciencia solo es posible en contextos en los que el sujeto se involucra activamente en prácticas culturalmente organizadas y emocionalmente significativas.

Esta visión permite ampliar la comprensión del proceso educativo, reconociendo que la transformación del sujeto no ocurre únicamente en el plano cognitivo, sino también en la forma en que este se vincula con el saber, con los otros y consigo mismo. En consecuencia, la participación social afectiva no solo potencia la motivación y el interés,

sino que actúa como un catalizador para la apropiación del conocimiento, cuando está mediada por una orientación pedagógica que valore lo emocional como dimensión constitutiva del desarrollo humano.

Relevancia del estudio

La Teoría de la Actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019) ofrece una vía de análisis para comprender el sistema complejo de elementos y relaciones que interactúan de manera sistémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad psicológica, lo cual permite visibilizar el dinamismo en el que actúan sujetos, motivos, objetos, objetivos y medios (Galperin, 2011).

Esta perspectiva ofrece un marco conceptual para investigar y comprender la complejidad del proceso educativo, ya que permite analizar a fondo la actividad conjunta considerando su estructura y contenido (Rosas, 2019; Rosas y Solovieva, 2019; Quintanar y Solovieva 2020; Solovieva y Quintanar, 2022). Así como la dimensión afectiva que atraviesa las interacciones sociales y da sentido a la participación del sujeto en la construcción del conocimiento (Glozman y Plotnikova, 2021; Mejía-Arauz et al., 2018; Pluzhnyk et al., 2024).

Además, la Teoría de la Actividad proporciona un marco novedoso para la realización de investigaciones empíricas en el ámbito educativo. Permite capturar el carácter dinámico y evolutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que este puede cambiar y adaptarse a medida que se desarrolla (Barab et al., 2002; Gresalfi et al., 2008; Yamagata-Lynch, 2007, 2010). Esta teoría facilita el estudio de datos y detalles precisos sobre varios aspectos, incluyendo la organización de las acciones de enseñanza, los niveles de ejecución de dichas acciones, el tipo de orientación que se brinda, las formas de

comunicación y tipos de motivos de los participantes en relación con el alcance de los objetivos propuestos (Mata, 2020; Morales, 2022).

Como herramienta de análisis, la TA se caracteriza por la amplitud con la que permite estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; hace evidente la relación inseparable de las esferas cognitiva y afectiva y favorece la exploración detallada de las interacciones entre los participantes, incluyendo docentes y estudiantes (Rosas, 2019; Mata, 2020; Morales y Solovieva, 2021; Morales, 2022). También permite reconocer y valorar la diversidad de perspectivas y voces de los actores y develar el sentido de la experiencia de participación en la actividad conjunta.

El objetivo de este estudio es analizar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible en el nivel de educación básica a partir de la estructura de la acción que se utiliza en la Teoría de la Actividad (Solovieva, 2022). Se pretende profundizar en la organización y la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles en términos y niveles de análisis que propone la Teoría de la Actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019).

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre ambientes flexibles, la mediación tecnológica y la estructuración de la enseñanza, contribuyendo al debate sobre su impacto en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes. Además, se ofrecen lineamientos para que los docentes ajusten la flexibilidad del proceso de aprendizaje mediante la orientación pedagógica, asegurando que los estudiantes no solo participen activamente, sino que también logren aprendizajes significativos, de acuerdo a los objetivos establecidos. Dichos lineamientos deben incluir los aspectos de la orientación que el docente

elabore para cada uno de los conceptos teóricos, así como para las acciones intelectuales en las que estos se integren, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo con los estudiantes (Solovieva, 2020; Talizina, 2019).

Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo Monarca (CEM), una escuela particular preescolar y primaria fundada en 1996 como una alternativa educativa para la ciudad de Zamora, Michoacán. Desde los fundamentos de su proyecto educativo, el CEM reconoce al niño como constructor de su propio aprendizaje a partir de un proceso interactivo entre la experiencia, el razonamiento y la relación con agentes mediadores (docentes, compañeros, medio social) que intervienen para estimular, favorecer y dar sentido al desarrollo individual. El aprendizaje es entendido como un desarrollo dialógico, construido colaborativamente, significativo, situado y transferible; un proceso de autoconstrucción enmarcado en un contexto que implica socialización (Centro Educativo Monarca, 2015).

El Club Bloques de Historia forma parte del programa denominado Clubes de Aprendices. Este programa representa una propuesta de innovación educativa para el CEM en la que la flexibilidad del ambiente de aprendizaje es la plataforma que permite su realización. El propósito general de este programa es crear situaciones que motiven a los estudiantes a explorar temas de su interés y disfrutar del proceso de aprendizaje. Su organización se caracteriza por impulsar el trabajo colaborativo, el uso de herramientas digitales y la construcción de relaciones sociales positivas (CEM, 2015).

El objetivo particular del Club Bloques de Historia consistió en motivar a los estudiantes a adentrarse en el estudio de la

ciencia histórica a través de la apreciación del patrimonio cultural de la humanidad. Al mismo tiempo, se planteó fomentar el empleo de la herramienta digital *Minecraft* para promover el trabajo colaborativo, con el propósito de llevar a cabo una tarea conjunta en búsqueda de un objetivo compartido.

Los estudiantes trabajaron en equipos que se mantuvieron durante las cinco sesiones de 120 minutos en las que se desarrolló la actividad del club. Cada uno de los estudiantes tuvo a su disposición un dispositivo móvil (iPad) con la aplicación digital *Minecraft*. Se abrió una cuenta única por equipo que permitió la participación colaborativa en un mismo proyecto. Cabe destacar que esta aplicación se considera una herramienta de creación de contenido, ya que no dirige a los usuarios en el proceso constructivo, sino que les permite elegir y utilizar recursos según lo decidan en función de sus propios proyectos.

Los proyectos constructivos realizados por los equipos fueron los siguientes: El Coliseo Romano; el templo Caracol localizado en Belice; el templo del Adivino de la ciudad maya de Uxmal; el templo Bel, edificación siria y los minaretes de la mezquita iraquí de Al Nuri.

Contenido del ambiente flexible club Bloques de Historia

De acuerdo con el documento de planeación, la actividad principal del club consistió en elegir un monumento del mundo antiguo para ser reconstruido con el programa *Minecraft* e identificar su localización geográfica y las causas de su destrucción. La implementación de la propuesta se realizó por primera vez en el ciclo escolar a partir de la siguiente secuencia de acciones:

1. Reconocer y definir qué es el patrimonio cultural de la humanidad
2. Elegir un monumento del mundo antiguo

- para ser reconstruido, identificar las causas de su destrucción y su localización geográfica
3. Establecer la dimensión del monumento en el mundo virtual, en correspondencia con su forma geométrica y medidas reales
 4. Construir colaborativamente la edificación elegida utilizando la aplicación *Minecraft*
 5. Compartir el producto del trabajo al grupo empleando la aplicación digital de su preferencia

Metodología

Este estudio se desarrolló desde el enfoque cualitativo, con el propósito de comprender, a partir de los elementos de análisis de la estructura de la actividad, la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible. El enfoque cualitativo resultó pertinente para reconocer la multiplicidad de voces de los actores involucrados, así como para indagar procesos, relaciones, actitudes, disposiciones y percepciones que emergen de su participación activa (Creswell y Creswell, 2018; Stake, 2007). El análisis se aplicó al Club *Bloques de Historia*, un ambiente flexible que forma parte del programa institucional Clubes de Aprendices.

Tipo de investigación

Este estudio se desarrolló como un estudio de caso, centrado en la exploración en profundidad de una experiencia educativa singular (Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2007). De acuerdo con estos autores, un caso se define como una unidad delimitada en el tiempo, el espacio y el contexto, cuyo interés investigativo radica en comprender su complejidad, particularidad y significado. Esta perspectiva metodológica permite estudiar fenómenos educativos tal como ocurren en su entorno habitual, conservando sus condiciones naturales de desarrollo.

Desde esta tradición metodológica, el estudio se caracteriza como un estudio de caso intrínseco, ya que no busca probar hipótesis ni generalizar resultados, sino comprender el valor formativo y educativo de un caso específico (Stake, 2007; Merriam y Tisdell, 2016). La elección del caso responde al interés genuino de analizar en profundidad una experiencia que, por sus características organizativas y pedagógicas, representa una propuesta relevante dentro del marco de los ambientes flexibles de aprendizaje.

El Club Bloques de Historia fue delimitado como una unidad particular de análisis. Se trata de un programa particular y específico que destaca y se distingue dentro de otras situaciones de aprendizaje y actividades escolares por su modelo de organización flexible. Este modelo se caracteriza por la integración de grupos de estudiantes de distintos grados; la participación diversa e integrada de grupos de docentes, colaboradores y padres para el diseño, organización y realización de las actividades; el uso dinámico y múltiple de los espacios escolares y de otros lugares de interés fuera de la escuela, y la realización de proyectos que se centran en procesos que impulsan la capacidad de aprender a partir del interés, la curiosidad y el uso de recursos y herramientas múltiples. Estas condiciones lo convierten en un contexto especialmente valioso para comprender cómo se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares flexibles.

Participantes

La selección de participantes respondió a un **muestreo intencional por conveniencia** (Creswell y Creswell, 2018; Flick, 2017), criterio común en estudios cualitativos que buscan comprender fenómenos en profundidad a partir de sujetos accesibles y directamente implicados en la experiencia edu-

cativa. En el estudio participaron 23 estudiantes de primaria mayor. Las edades de los estudiantes fluctuaron entre los 8 y 11 años. El grupo se integró por 4 niños y 5 niñas de cuarto grado; 2 niñas y 3 niños de quinto grado y 6 niños y 4 niñas de sexto grado. La asistencia de los estudiantes en el club fue por elección libre por parte de cada estudiante.

Los estudiantes se autoorganizaron en cinco equipos de trabajo sin aplicar criterios específicos de integración. Como resultado, en dos equipos se agruparon estudiantes con experiencia previa en el uso de la aplicación *Minecraft*, mientras que en los tres restantes se incorporaron participantes con diferentes niveles de habilidad, desde principiantes hasta intermedios.

Permitir la autoorganización de los equipos posibilitó analizar cómo los estudiantes gestionaban su trabajo, tomaban decisiones y enfrentaban desafíos. Además, al no imponer criterios rígidos, fue posible identificar dinámicas espontáneas de colaboración, liderazgo y adaptación a la tarea, lo que permitió comprender de manera más profunda los procesos de interacción y aprendizaje en un contexto flexible.

Los equipos se mantuvieron invariables durante las cinco sesiones programadas. Cada equipo se organizó para colaborar en función del logro de un objetivo común: la creación virtual de una edificación del pasado. La elección del monumento a recrear, así como la definición de los recursos y tareas necesarios para llevar a cabo el proyecto constructivo, fue responsabilidad de los miembros de cada equipo.

Dado que la investigación involucró la participación de estudiantes menores de edad, se obtuvo la autorización por escrito de los padres para su participación en el estudio, así como el consentimiento de los propios

estudiantes. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de retirar su aprobación en cualquier momento y, por lo tanto, no participar en el grupo seleccionado para la investigación; sin embargo, ninguno de los estudiantes solicitó hacerlo.

En el desarrollo del club participaron dos docentes, cuya selección fue determinada por la dirección escolar. En su elección se tuvo en cuenta la experiencia de una maestra con 18 años de trayectoria en la institución. Además, se consideró el potencial de apoyo que el maestro recién incorporado al colegio podría brindar. La maestra con experiencia fue responsable del diseño del club y de orientar a los estudiantes en el desarrollo de la actividad.

Técnicas de recolección de datos

Para abordar el estudio de caso, se emplearon tres técnicas de recolección de datos: observación no participante, entrevista semiestructurada y análisis de documentos. La observación no participante fue la técnica central del trabajo de campo. Este tipo de observación es especialmente apropiado en investigaciones cualitativas que buscan registrar el comportamiento y las interacciones en su contexto natural, sin intervenir directamente en ellas (Flick, 2015; 2017). Se utilizó de manera sistemática para documentar la dinámica de la actividad conjunta, las formas de participación de estudiantes y docentes, y el uso de recursos pedagógicos. Además del registro en un diario de campo, todas las sesiones fueron videograbadas por un profesional, lo que permitió complementar y profundizar el análisis de la experiencia educativa con base en evidencia empírica directa.

Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas grupales al concluir el club, una con un grupo de 6 estudiantes y otra con los docentes participantes. Estas entrevistas

proporcionaron información contextual y suplementaria útil para completar y afinar el análisis de documentos y las observaciones.

La entrevista con los docentes se centró en ahondar en los objetivos de la actividad y en su experiencia de participación. Por otro lado, la entrevista con los estudiantes se enfocó en profundizar en sus motivos, su experiencia de participación y los aprendizajes logrados. No se realizaron entrevistas con la totalidad de los estudiantes dado que el estudio se basó fundamentalmente en la observación y, al tener todas las sesiones videograbadas, se obtuvo información precisa y completa.

En el análisis de documentos se examinaron diversas fuentes de información. De los documentos institucionales y las planeaciones de los docentes, se extrajeron datos acerca de los propósitos del club, su contenido y organización. Al revisar las bitácoras de los docentes, se accedió a detalles sobre el desarrollo de la secuencia de acciones y los logros alcanzados en el proceso. De los productos elaborados por los estudiantes y capturados en imágenes, se obtuvieron datos relacionados con los resultados y los aprendizajes

Procedimiento

Se llevaron a cabo observaciones de cada una de las cinco sesiones del club en presencia de los docentes. Estas sesiones fueron videograbadas por un profesional en ese campo. Posteriormente, se complementaron los registros del diario de campo con información adicional obtenida de la revisión de grabaciones en video. De esta manera, cada sesión se observó directamente durante 120 minutos y en video durante otros 120 minutos. Estos registros detallados por escrito de cada sesión se utilizaron como recursos para el análisis.

Las entrevistas grupales y el análisis de documentos se efectuaron al finalizar las cinco sesiones del club. Se emplearon para

adquirir información que contextualizara el desarrollo de la actividad y obtener detalles difíciles de observar, tales como el sentido de la experiencia de participación.

Análisis de datos

Se utilizaron tres categorías de análisis para identificar la estructura de la actividad del Club Bloques de Historia y hacer visible el sistema de relaciones, interacciones y el dinamismo que caracteriza la actividad conjunta en un ambiente flexible de aprendizaje. La categoría principal, definida como estructura de la actividad, fue una categoría establecida de acuerdo con la TA (Talizina, 2019), útil para develar la organización del sistema de acciones del Club Bloques de Historia y su contenido. Permitted destacar con qué trabajó el estudiante, qué le dio sentido a su actividad, qué actividad cognitiva realizó, cómo la realizó y qué nuevas posibilidades intelectuales y acciones prácticas fue capaz de formar. También evidenció la intervención orientadora de los docentes, sus motivos y objetivos.

Las categorías actividad organizativa y actividad comunicativa se construyeron en el proceso de observación-análisis desarrollado en la fase inicial de entrada al campo y se afinaron y reorganizaron permanentemente. Estas categorías están entrelazadas de manera orgánica en la estructura de la actividad, aportando dinamismo a un sistema único que evoluciona a partir de la interacción y comunicación entre los participantes y de la relación que establecen con el objeto de aprendizaje y los recursos disponibles. La tabla 1 muestra las categorías de análisis utilizadas, así como los códigos y reglas de pertenencia.

Para cuidar la validez interna de los resultados, se triangularon los datos provenientes de la observación, la entrevista y el análisis de documentos. A partir de fuentes múltiples de evidencia fue posible contrastar los datos y el análisis de estos. La informa-

Tabla 1. *Matriz de códigos*

Categorías	Subcategorías	Códigos	Regla de pertenencia
Estructura de la actividad	Acción	Objeto/ motivo	Hace referencia a aquello con lo que trabajan los estudiantes (objeto concreto, imagen, texto). Da cuenta de lo que mueve o impulsa al sujeto a realizar la actividad.
		Objetivo	Indica hacia dónde se dirige la acción.
		Orientación	Refiere a cómo se explica y organiza el desarrollo de la acción; describe la esencia para su realización.
		Resultado	Señala objeto concreto, imagen o texto producto de la actividad. También los conocimientos, habilidades y disposiciones que se desarrollan.
Actividad organizativa	Organización del espacio	Características del espacio	Describe el lugar en el que se desarrolla la actividad y sus recursos.
		Uso del espacio	Señala la manera en que los participantes se aprovechan y se movilizan en el espacio.
	Organización del tiempo	Estructura del tiempo	Indica cómo se distribuye el tiempo a lo largo de la sesión.
		Uso del tiempo	Hace referencia a los señalamientos sobre el uso y aprovechamiento del tiempo.
	Organización de los participantes	Rol del profesor	Señala qué hace el profesor, su participación en la actividad.
		Rol del estudiante	Señala qué hace el estudiante, su participación en la actividad.
Actividad comunicativa	Tipo de interacción	Tipo de participación	Individual o en grupo. Establecida por el profesor o por los estudiantes.
		Maestro/ estudiante	Se refiere a la forma en que se relacionan, establecen acuerdos, contribuyen a la tarea y resuelven dificultades.
		Estudiante/ estudiante	Se refiere a la forma en que se relacionan, establecen acuerdos, contribuyen a la tarea y resuelven dificultades.
		Estudiante/ objeto	Da cuenta de cómo se utilizan y aprovechan los recursos disponibles; qué materiales emplean o producen los aprendices durante el desarrollo de la actividad.
		Sentido personal	Expresión de logros, dificultades, conflictos, experiencia de participación.

Nota. Elaboración propia.

ción obtenida de las distintas técnicas fue documentada con precisión y cuidado, fortaleciendo la consistencia, coherencia y credibilidad del estudio.

Resultados

El análisis del contenido y desarrollo de la actividad del Club Bloques de Historia se expone siguiendo los elementos estructurales de la acción desde la Teoría de la Actividad (Talizina, 2019). Estos elementos son: motivo, objetivo, orientación y resultado de la actividad en el club. También se presentan ac-

ciones comunicativas que acompañaron a las acciones de construcción.

Estos resultados dan cuenta de la utilidad de la TA para develar la organización y dinámica de la actividad de enseñanza-aprendizaje y visibilizar la importancia de la orientación para la formación de motivos cognitivos.

La tabla 2 muestra la síntesis del resultado del análisis estructural de la actividad constructiva desarrollada en el club Bloques de Historia.

Tabla 2. *Análisis estructural de las acciones*

Estructura de la acción	Datos empíricos: acciones	Resultados
Objeto/motivo	Juego de construcción en aplicación digital (<i>Minecraft</i>).	No se observó la presencia de motivos internos relacionados con la adquisición de conceptos generales y particulares de la ciencia histórica.
Objetivo	Construir un modelo de edificación considerado patrimonio de la humanidad.	No se dirige a la construcción de conceptos científicos ni al desarrollo de habilidades intelectuales específicas. Se relaciona con el uso de la tecnología en sí misma.
Tipo de orientación	Para cada tarea la maestra da una indicación particular y específica. No ofrece anticipadamente información sobre la acción en su conjunto. Va develando poco a poco datos en ocasiones valiosos y útiles. Hace preguntas relacionadas con requerimientos, reconocimiento de secuencias de acciones y definición de ciertos criterios. Ofrece recursos que permiten a los estudiantes consultar imágenes y tutoriales.	La orientación es de tipo incompleta, concreta y dependiente. La acción que resulta es producto del ensayo y error; inestable y con dificultades en su realización. Estudiantes con mayor conocimiento y experiencia logran formar una orientación consciente, completa, generalizada e independiente que les permite alcanzar el objetivo de manera exitosa.
Resultados	Ficha de investigación que señala el nombre del monumento, causa de su destrucción, ubicación y medidas con su correspondencia en bloques para la edificación en <i>Minecraft</i> . Reproducción fiel al monumento histórico elegido, capturado en una imagen que da cuenta de detalles arquitectónicos y decorativos propios de distintas culturas.	Texto escrito muy breve. Imagen detallada. Ejercicio de habilidades organizativas, de búsqueda de información, de habilidades sociales y colaboración.

Nota. Elaboración propia.

A continuación se presenta cada elemento estructural de las acciones de enseñanza-aprendizaje en el club analizado.

El motivo de la actividad

En la actividad del Club Bloques de Historia, los participantes dirigieron su atención a la construcción virtual de objetos a partir del uso de la aplicación digital *Minecraft*. La motivación estuvo enfocada en la construcción de modelos y no en la adquisición de conocimientos históricos. En relación con el estudio de la historia, específicamente con la adquisición de conceptos generales y particulares de esta ciencia, no se observó la presencia de motivos internos.

El análisis de la organización de las acciones y del sistema de orientación, visto a través del lente de la Teoría de la Actividad, mostró que la maestra no dirigió la atención de los estudiantes hacia los edificios, su historia, su significado o su valor para la época. Es decir, no hubo tareas para conocer, a partir de esas edificaciones, los sistemas de la sociedad a la que pertenecieron o para acercarse a la comprensión de los mecanismos de cambio de la vida del hombre en el tiempo y en el espacio.

La motivación externa positiva, relacionada con el uso de *Minecraft*, generó interés y entusiasmo por la actividad. El motivo fue externo, positivo (Talizina, 2019) y compartido por los participantes del grupo, lo que provocó una participación de colaboración y comunicación dinámica y positiva.

El objetivo de la actividad

En el caso del Club *Bloques de Historia*, se observa una ambigüedad de origen respecto al objeto y al motivo de la actividad, la cual se refleja en la formulación del objetivo, en la definición de la secuencia de acciones y en la manera en que los estudiantes se apropian de

la tarea. A partir del nombre del club y de la justificación incluida por la docente en el documento de planeación, podría suponerse que el objeto de la actividad es el análisis histórico, y que este constituiría el principal atractivo para los estudiantes. Sin embargo, como se ha analizado previamente, dicha suposición no se sostiene en la práctica.

Los estudiantes reformularon el objetivo original y lo centraron en la actividad constructiva. Aunque reconocieron que algunos de los edificios seleccionados forman parte del patrimonio cultural de la humanidad, su propósito se orientó principalmente hacia la obtención de un modelo virtual de una edificación del pasado. El contexto histórico, así como las causas sociales, políticas o culturales asociadas a su construcción o destrucción, no fue recuperado, ya que no estuvo vinculado ni con el motivo personal de los estudiantes ni con el objetivo explícito de las acciones que realizaron. En este sentido, el motivo que orientó su participación generó un objetivo distinto al planteado originalmente por el docente, omitiendo los elementos asociados a la reflexión histórica.

Cabe destacar que el objetivo reformulado en torno a la construcción virtual fue compartido por el grupo, lo que impulsó una participación activa y comprometida por parte de los integrantes del equipo. Todos colaboraron con interés hasta completar satisfactoriamente la tarea constructiva. Sin embargo, esta apropiación exitosa del objetivo técnico revela también la ausencia de una orientación pedagógica que articulara dicha actividad con los contenidos propios de la ciencia histórica.

Orientación de la actividad

Las indicaciones ofrecidas por la maestra de manera clara y precisa ayudaron a todos los estudiantes a ejecutar una secuencia de ta-

reas, sin constituir una orientación como tal que diera sentido a la actividad constructiva en su totalidad. La orientación que ofreció a algunos estudiantes fue insuficiente, incompleta y dirigida a casos particulares, lo que ocasionó que avanzaran con dificultad y que su ejecución dependiera de condiciones y situaciones particulares. La figura 1 ejemplifica la orientación ofrecida por los docentes a grupos de estudiantes en específico. Da cuenta de la necesidad de acompañarlos para realizar la acción de localización de monumentos históricos debido a la ausencia de una orientación completa.

Por otro lado, los equipos que construyeron el Coliseo Romano y los minaretes de la mezquita Al Nuri estuvieron integrados por estudiantes con un interés particular por el objeto de estudio y mayor dominio del uso

de la aplicación *Minecraft*. Ellos fueron capaces de construir una orientación de forma independiente, consciente, de estructura completa y generalizada. Para estos equipos, la ejecución de la acción de construcción fue rápida, estable y sin errores, pudiendo terminar de manera anticipada el producto y con detalles estéticos destacados, tal como lo muestran sus edificaciones. Estos estudiantes lograron orientarse en condiciones cambiantes y reflejar su capacidad de adaptación y dinamismo para encontrar nuevas funciones a la aplicación digital y soluciones flexibles necesarias para la acción constructiva.

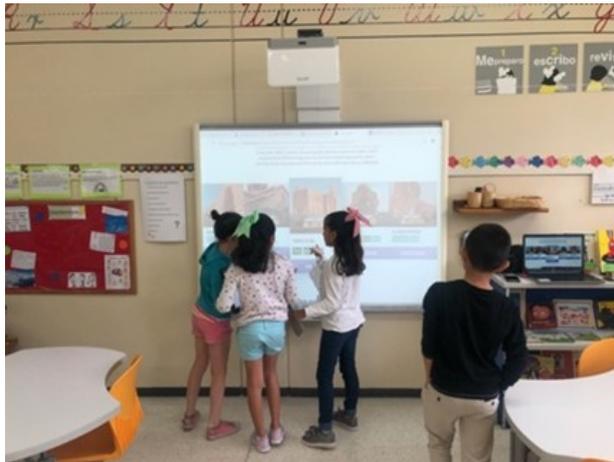
Las figuras 2 y 3 muestran grupos de estudiantes trabajando de forma independiente; sugieren la participación colaborativa y comunicativa que permitió a los estudiantes orientarse en las tareas.

Figura 1. Orientación de profesores dirigida a la localización del templo Caracol en Belice y el templo Bel en Siria



Nota. Archivo personal.

Figura 2. Trabajo conjunto y conversación sobre la construcción



Nota. Archivo personal.

Cabe señalar que la maestra tuvo intervenciones dirigidas a desarrollar una actitud reflexiva sobre lo histórico que condujera a la formación de motivos internos. Esto lo reconoce en la entrevista realizada al finalizar el club y en su bitácora de seguimiento. En los registros ampliados de distintas sesiones destacan intervenciones que profundizan en esta idea. Por ejemplo: “¿Por qué sería importante restaurar y preservar ese patrimonio? ¿Para qué? ¿Por qué sería importante que nosotros lo hagamos a través del mundo virtual?” (RH1:93). “¿Sería lo mismo construir un monumento que está en Siria o en Irak... o una pirámide maya en Belice?” (RH26:39). “¿Qué impacto tienen las guerras y el turismo sobre el patrimonio?” (RH5:100).

Sin embargo, estas intervenciones se dieron de manera aislada y sin acciones diseñadas con el propósito de abordar la temática histórica de una manera intencional y organizada. Su intención, al no estar acompañada de acciones específicas, fue insuficiente para generar y fortalecer motivos cognitivos necesarios para que los estudiantes establecieran un objetivo de aprendizaje que les permitiera

Figura 3. Realización conjunta de la tarea en un equipo



construir conocimientos históricos. En este sentido, el estudio invita a reflexionar sobre la orientación como componente indispensable para formar motivos internos o cognitivos y garantizar la ejecución exitosa de la acción.

Resultado de la actividad

Ejemplos de los productos realizados confirman que la mayoría de los estudiantes cumplió el objetivo de la actividad constructiva del Club Bloques de Historia con éxito, más no con el objetivo de reflexión histórica sobre la destrucción del patrimonio de la humanidad. Las siguientes imágenes, analizadas como documentos, son ejemplo de estos productos. La figura 4 destaca por la iluminación interior del minarete que refleja la cultura a la que perteneció. Los colores que los estudiantes utilizaron fueron el azul cobalto brillante y el dorado, con detalles de mosaico que dan la apariencia de un brillo intenso. La figura 5 muestra la composición característica de un templo maya. La escalinata iluminada con antorchas sugiere el uso ceremonial de la edificación.

Figura 4. Interior de los minaretes de Al Nuri

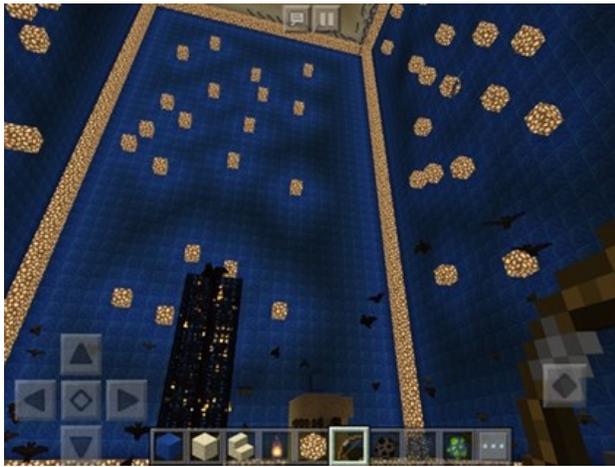


Figura 5. Templo Caracol en Belice



Nota. Archivo personal.

Los resultados también muestran que los estudiantes ejercitaron habilidades de planeación, organización y control; fortalecieron disposiciones hacia el trabajo colaborativo; exploraron estrategias y aprovecharon recursos y conocimientos para la solución de dificultades técnicas; fortalecieron habilidades digitales y practicaron habilidades sociales. Algunos estudiantes fueron capaces de plantearse otros objetivos. Por ejemplo, según se aprecia en los registros ampliados de observación, el equipo que construyó los minaretes de la mezquita Al Nuri decidió mostrar la edificación en su estado original y también como se encuentra actualmente. Adicional a esto, propuso la decoración del interior del monumento. El equipo que construyó el Coliseo Romano detalló las estatuas del exterior y generó acercamientos al funcionamiento interno de los espacios de la edificación, excediendo las solicitudes expresas de la maestra. En general, los estudiantes aprendieron a consultar información en la red, en libros y tutoriales porque la actividad constructiva así

lo requería. Al hacerlo, adquirieron datos históricos y geográficos sobre los monumentos elegidos. Incluso aprendieron a reconocer cualidades estéticas, tal como se mencionó en los ejemplos anteriores.

Los estudiantes también se apropiaron de actitudes de amabilidad, respeto y empatía, así como de disposiciones hacia el trabajo tales como el esfuerzo y la persistencia en la tarea. En términos generales, no hubo fricciones ni desacuerdos. Compartir un objetivo común en torno a una tarea atractiva motivó a los participantes a colaborar, superando sus diferencias. Tanto en las entrevistas grupales realizadas a estudiantes y docentes como en los registros ampliados de observación, se reconoció que cuidar la relación amigable y mantener una comunicación cordial eran prácticas comunes entre los participantes.

Durante el análisis, se identificaron acciones comunicativas que acompañaron a las acciones de construcción. La tabla 3 ilustra las acciones comunicativas entre los distintos participantes y su propósito.

Tabla 3. *Acciones comunicativas entre los participantes*

Acciones comunicativas		
Maestro-estudiante	Estudiante-maestro	Estudiante-estudiante
Dar indicaciones sobre el desarrollo de la actividad constructiva.	Solicitar y aclarar información.	Confirmar tareas.
Presentar fases de trabajo.	Confirmar secuencias de acciones.	Proponer planes para avanzar en la actividad.
Definir producto a realizar.	Solicitar ayuda.	Hacer sugerencias de organización para el trabajo.
Indicar formas de participación y organización de equipos.	Proponer alternativas de uso de tiempo y recursos.	Ofrecer ayuda a otros.
Indicar espacios de trabajo y tiempos.	Informar sobre avances y dificultades para alcanzar el objetivo.	Exigir compromiso con la tarea.
Aclarar indicaciones y dar ejemplos.	Comentar dificultades de colaboración en el equipo.	Ponerse de acuerdo.
Recuperar y reformular comentarios de estudiantes.	Preguntar datos y aclarar dudas.	Pedir disculpas.
Completar información necesaria.	Informar sobre avances y dificultades para alcanzar el objetivo.	Hacer aclaraciones sobre el funcionamiento técnico de la aplicación.
Ofrecer datos relevantes y significativos para la actividad constructiva.		Celebrar logros
Cuestionar supuestos y plantear hipótesis.		Compartir el resultado de la actividad constructiva.
Verificar avances y dificultades.		
Reforzar reglas de trabajo.		
Reforzar reglas de convivencia.		

Nota. Elaboración propia.

En conjunto, las acciones comunicativas indican un ambiente de aprendizaje colaborativo en el que se promueve la comunicación abierta, la responsabilidad compartida y el apoyo mutuo, lo que enriquece la experiencia educativa y fomenta el desarrollo de habilidades sociales y académicas importantes.

En relación con la participación de los estudiantes, fue posible distinguir roles que determinaron la interacción al interior de los equipos, tales como: líder experto, colaborador experto, colaborador incidental, colaborador novato, explorador, conciliador y saltarín. Estos roles, que se describen en la tabla 4, constituyeron un tejido orgánico que se ajustó de manera dinámica y flexible según las capacidades, habilidades, conocimientos y necesidades de los estudiantes integrantes de

cada grupo y de las situaciones que se presentaron en los distintos momentos. Los roles no fueron permanentes y se transformaron a lo largo de la participación de los estudiantes en la actividad conjunta.

Lo común a los distintos modos de interacción es que se trata de una participación que se mantiene en dinamismo a lo largo del desarrollo de la actividad constructiva, y que, en algunos casos, se transforma a partir de la participación conjunta. La heterogeneidad es una característica del grupo que deja al descubierto múltiples formas de ser de los estudiantes, ritmos de trabajo distintos, destrezas, talentos y habilidades diversas.

La integración de esta diversidad podría señalarse como un valor que hace posible que el sistema de actividad se adapte y

Tabla 4. *Tipología de roles de estudiantes*

Rol	Descripción
Líder experto	Dirige el desarrollo del plan. Enseña y apoya a sus compañeros para que colaboren de manera eficiente. Sabe que el logro del objetivo depende del trabajo del grupo.
Colaborador experto	Reconoce que el liderazgo está distribuido entre los miembros del grupo porque el talento y las capacidades también lo están. Confía en sus propias habilidades y en las de otros. Sabe que alcanzar el objetivo se logra trabajando en colaboración, tomando decisiones juntos. Su desempeño es autónomo y competente.
Colaborador incidental	Ayuda a niños de otros grupos a aprender sobre el manejo de la aplicación, compartiendo su conocimiento sobre modos o funciones adicionales que permiten solucionar problemas o hacer un mejor uso del recurso digital. Es reconocido por su habilidad y amabilidad.
Colaborador novato	Acepta la dirección del líder experto. Contribuye al logro del objetivo con su trabajo en función de las habilidades que va desarrollando. Aporta ideas y hace sugerencias, aceptando que no siempre son tomadas en cuenta. Solicita ayuda en función de su interés por perfeccionar sus habilidades.
Explorador	Sus conocimientos y experiencia no son suficientes para comprender la tarea y desarrollar un plan. Descubre por ensayo y error algunas funciones de la aplicación. Observa lo que hacen otros. Se interesa por mejorar sus habilidades. Pide y acepta ayuda.
Conciliador	Es sensible a las emociones de los demás. Trata de evitar conflictos o de resolverlos si se presentan. Manifiesta su empatía.
Saltarín	Su interés se limita a divertirse con la aplicación digital. No mantiene presente el objetivo y en ocasiones entorpece y obstaculiza a su grupo porque interviene y participa intermitentemente mientras juega.

Nota. Elaboración propia.

nunca se paralice, apoyado en el dinamismo de ejecución de roles y el ajuste en las tareas. Es decir, los participantes asumen distintos roles, algunos más, otros menos, dependiendo de lo que requiere la tarea y de las características personales de cada uno. Ciertos roles son complementarios y todos son importantes.

Cuando un integrante es incapaz de realizar una acción, otro miembro del equipo la lleva a cabo o solicita ayuda a alguien más para lograrlo, manteniendo como motor el motivo y el objetivo de una tarea compartida. Esto lo expresaron estudiantes y docentes en la entrevista final: “En el equipo, los demás pueden darte ideas, aportar, avanzar cuando tú no puedes hacerlo” (EaH2:16); “los estudiantes se ayudaron, aprendieron entre ellos, se comunicaron y se consultaron cuando necesitaban resolver situaciones” (Ep4:16).

La tabla 4 describe los roles de los estudiantes y modos de actuación.

Discusión

El objetivo de este estudio consistió en profundizar en la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles en términos y niveles de análisis que propone la Teoría de la Actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019). Al respecto, se observó que la TA permite reconocer que el aprendizaje es un proceso dinámico que depende de la forma de organización de la actividad y que se constituye a partir de un sistema de acciones que el estudiante realiza de manera consciente y reflexiva (Solovieva y Quintanar, 2021a, 2021b, 2022).

De acuerdo con la Teoría de la Actividad, se puede revelar que el sistema de acciones tiene una importancia sustancial para activar motivos cognitivos que impulsen a los estudiantes a adquirir conocimientos

(Solovieva, 2019; 2022). Desde esta perspectiva, no cualquier acción realizada por los estudiantes se constituye en una verdadera actividad de aprendizaje. Tal como señala Leontiev (1993; 2011), la actividad se define por estar orientada por un motivo, mientras que las acciones se organizan en función de objetivos concretos. Por ello, solo aquellas acciones que se integran en un sistema organizado con un objetivo consciente y una orientación adecuada pueden conducir al desarrollo de habilidades cognitivas específicas y a la apropiación de conocimientos teóricos.

En el club analizado, los objetivos conscientes de los estudiantes se relacionaron con las tareas constructivas en el plano virtual y con acciones comunicativas que acompañaban al proceso de la construcción. No se identificaron los objetivos propios de un estudio histórico que podría incluir el análisis de las causas y consecuencias económicas y sociales de la edificación y destrucción de los edificios que conforman el Patrimonio de la Humanidad.

Otro elemento sustancial de la estructura de la actividad es la orientación. Galperin (2011b), Talizina (2019), Solovieva (2022) y Fariñas (2020) destacan la importancia de la organización no solo de las tareas de aprendizaje como acciones conscientes y motivadas del estudiante, sino también del sistema de orientación que las acompaña (Solovieva y Quintanar, 2022). Según lo refieren los mismos autores, no basta con la selección de tareas y su integración en función de un objetivo, sino que es necesario cuidar y organizar adecuadamente la orientación de las acciones y las etapas que estas deben atravesar en su proceso de formación e interiorización.

Desde la Teoría de la Actividad se plantea que todas las tareas que se eligen du-

rante el proceso de la enseñanza-aprendizaje deben incluir la orientación específica, relacionada con el objeto al cual se dirigen las acciones intelectuales de los estudiantes (Rosas y Solovieva, 2022). El análisis de las acciones del docente en el Club Bloques de Historia no muestra evidencia de una orientación sistemática que favoreciera el desarrollo de operaciones propias del pensamiento histórico. No se identificaron intervenciones pedagógicas que facilitaran la contextualización temporal y espacial de los monumentos, el análisis de su valor simbólico en un periodo determinado, la identificación de elementos arquitectónicos característicos o innovadores, ni la comparación crítica entre construcciones de distintas épocas y regiones. Esta ausencia limitó la posibilidad de que los estudiantes establecieran conexiones significativas con el objeto de estudio desde una perspectiva disciplinar.

El análisis estructural de la actividad constructiva desarrollada en el club objeto de este estudio destaca que las acciones realizadas por los docentes no estuvieron organizadas y dirigidas específicamente al logro de una aproximación auténtica a la ciencia histórica y a formar de manera intencional motivos cognitivos. Por ejemplo, los docentes no introdujeron contenidos sobre el contexto histórico de las edificaciones seleccionadas, lo que limitó la posibilidad de construir una base orientadora vinculada al análisis histórico.

Los motivos cognitivos forman el eje central de la consolidación de la personalidad de los estudiantes en la edad escolar (Solovieva y Mata, 2017; Campos-García y Solovieva, 2022). Esto hace necesario distinguir que la acción de construcción de edificaciones del pasado con una aplicación digital no puede confundirse con las acciones históricas. La historia, como objeto de aprendiza-

je, tiene un desarrollo conceptual que se forma a partir de la actividad sistemática y organizada, tal como se asimilan los objetos científicos (Talizina, 2019). En el club analizado no se observaron las acciones necesarias para apoyar el interés interno por los objetos de la ciencia histórica.

El análisis muestra que la participación estuvo motivada por una combinación de factores externos positivos, como el uso de la tecnología y la interacción social. Esta interpretación se apoya en las entrevistas grupales, donde los estudiantes señalaron como principales razones para su participación “el gusto por usar *Minecraft*” o “la posibilidad de trabajar con sus compañeros”. En ningún momento mencionaron curiosidad por los aspectos históricos, lo que sugiere que los motivos fueron mayoritariamente externos y de tipo lúdico-social.

Sin embargo, la falta de una orientación específica, diseñada y proporcionada por parte del docente, limitó la formación de motivos cognitivos profundos. Para los estudiantes con mayor dominio de la herramienta digital, la experiencia fue más fluida y autónoma, mientras que aquellos con menos experiencia enfrentaron incertidumbre y frustración debido a la ausencia de una guía estructurada.

Esto coincide con lo que señala Talizina (2019) respecto a los efectos inestables de una orientación de estructura incompleta que no incluye indicadores que permitan al niño explorar la situación, formar una representación anticipada de la tarea y orientarse en la realización de la acción (Galperin, 2011b). Una orientación pedagógica incompleta no solo dificulta la ejecución de las tareas, sino que también limita la formación de motivos internos: la actividad pierde significación personal y el conocimiento tiende a permanecer en un plano superficial o mecáni-

co. Por lo tanto, la orientación que proporciona el docente en el proceso educativo debe ser completa y generalizada.

Tal como lo señalan Barab et al. (2020) y Yamagata-Lynch (2007, 2010), desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad, los resultados revelan contradicciones en distintos niveles. En el caso de este estudio, entre los motivos presupuestos y los motivos reales, entre los objetivos declarados y los objetivos asumidos por los estudiantes, entre la orientación requerida y la ofrecida, y entre los resultados esperados y los productos obtenidos. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de una organización precisa de la actividad de aprendizaje que alinee la flexibilidad del ambiente y el uso de recursos tecnológicos con un sistema de acciones y orientación que detone motivos cognitivos y una participación activa y comprometida de los estudiantes.

Los resultados invitan a reflexionar sobre cómo las acciones de los estudiantes no dependen de la actividad de aprendizaje declarada y propuesta por el docente en sí misma, sino de los motivos que los impulsan, los objetivos que buscan alcanzar y la orientación que reciben. Es necesario profundizar en el tipo de orientación que el maestro proporciona a los estudiantes, y cómo esta se puede relacionar con los alcances de las acciones intelectuales.

Si consideramos que la educación primaria se orienta hacia la construcción de conceptos científicos y el desarrollo de la personalidad, como lo sugiere el enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1979), esta investigación resalta la vital importancia de una organización eficaz de sistemas de tareas. Se argumenta que es importante que el maestro reconozca que la calidad de la enseñanza guarda una relación directa con la calidad del aprendizaje y sus resultados y, en consecuencia,

fortalezca su rol formativo y orientador que dirija la actividad conjunta y le otorgue sentido.

Para llevar a cabo esta tarea, es esencial que el profesor cuente con la formación necesaria para identificar los conceptos fundamentales en ciencias y los mecanismos para su asimilación. Asimismo, que pueda reconocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes y sus experiencias previas, lo que le permitirá regular el proceso de aprendizaje y estimular motivos internos que fomenten el interés por aprender y crecer en el marco de un proceso desarrollador.

En coincidencia con Cheung et al. (2021) y Perdana et al. (2022), los hallazgos sugieren que, si bien la tecnología puede ser un recurso potente para motivar la participación y el aprendizaje, su efectividad depende de cómo se integre en la enseñanza. En este sentido, es crucial garantizar que las herramientas digitales se utilicen para promover procesos cognitivos profundos y no solo como medios de entretenimiento o ejecución mecánica de tareas. Estos resultados abren nuevas líneas de investigación sobre la relación entre flexibilidad, orientación y desarrollo de motivos cognitivos en entornos digitales, así como sobre estrategias docentes que permitan transformar la motivación externa en un motor de aprendizaje significativo.

Además, la participación social positiva desempeñó un papel clave en la experiencia de los estudiantes. La interacción activa en tareas conjuntas facilitó la creación de vínculos emocionales y cognitivos que favorecen el aprendizaje y la construcción de significados compartidos (Glozman y Plotnikova, 2021; González Rey, 2011). La comunicación en un entorno colaborativo permitió a los estudiantes dialogar, revisar confusiones, negociar y encontrar soluciones conjuntas, lo que reforzó su compromiso con la acti-

vidad. Tal como lo señalan Mejía-Arauz et al. (2018) y Pluzhnyk et al. (2024), la conversación que se genera a partir de una tarea compleja es terreno fértil para construir significados comunes que impulsan el logro de los objetivos de las acciones.

La investigación muestra que los ambientes flexibles se caracterizan por la relación compleja y sistémica de las acciones de aprendizaje y por el dinamismo en las formas de organización colaborativa en la que se entretienen la interacción activa y comprometida de los participantes, lo cual coincide con lo señalado por Van Oers y Pompert (2021). Este resultado concuerda con los estudios llevados a cabo por Barab et al. (2002, 2004); Gresalfi et al. (2008) y Yamagata-Lynch (2007, 2010), autores que explican la organización del aprendizaje como sistema integral de relaciones y conceptualizan el aprendizaje como un proceso distribuido entre los actores, el ambiente y la actividad en la que se participa.

También guarda coincidencias con investigaciones que se refieren al ambiente de aprendizaje en términos ecológicos, describiéndolo como un sistema abierto, evolutivo y diverso, en donde la acción educativa está distribuida entre múltiples escenarios y agentes y tiene como finalidad el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, creativo y el autoaprendizaje (Coll, 2013; Thomas y Brown, 2011; Shishova y Akhatova, 2022). Los datos del estudio permiten formular algunas necesidades psicológicas y pedagógicas para la organización de los ambientes flexibles, tales como la consideración de los motivos presupuestos y los motivos reales, objetivos declarados y objetivos evidentes para los estudiantes, los cuales no necesariamente se alinean con el propósito inicial de la actividad educativa.

En suma, el análisis realizado a partir

de la Teoría de la Actividad permitió visibilizar con claridad las relaciones dinámicas entre los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje: los motivos, la orientación, las acciones y los resultados. Esta perspectiva posibilita un abordaje sistémico y profundo del proceso educativo, destacando el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y en la transformación de su personalidad. Los estudios futuros deben enfocarse en la identificación de las condiciones óptimas para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando la formación de motivos internos alineados con los objetivos educativos. Es fundamental analizar cómo estas condiciones varían según las edades psicológicas de los estudiantes y sus niveles académicos, a fin de diseñar estrategias pedagógicas más efectivas.

Además, resulta crucial profundizar en los conocimientos, habilidades digitales y necesidades de acompañamiento de los docentes en relación con la integración de la tecnología en el aula. Comprender sus motivaciones y objetivos en el diseño de situaciones de aprendizaje en ambientes flexibles mediados por la tecnología facilitará el desarrollo de estrategias didácticas que promuevan la construcción de conocimientos significativos.

Finalmente, futuras investigaciones podrían centrarse en el potencial de los recursos tecnológicos para facilitar la construcción de conocimientos científicos a través de la exploración, la simulación y la participación guiada, asegurando que la tecnología se utilice de manera efectiva no solo para el desarrollo cognitivo, sino también para fortalecer vínculos afectivos y colaborativos que favorezcan la apropiación significativa del conocimiento (Glozman y Plotnikova, 2021; Mejía-Arauz et al., 2018).

Conclusiones

Los datos de la investigación permiten concluir que la Teoría de la Actividad visibiliza la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles y deja ver que en la participación conjunta de estudiantes y profesores se integran de manera dinámica motivos, conocimientos, habilidades y recursos necesarios para resolver tareas que conducen a establecer una relación profunda, personal y significativa con los contenidos de aprendizaje, con los objetos y con los demás participantes. Fue posible identificar los aspectos fuertes y débiles de dicha actividad, desde el punto de vista psicológico y pedagógico.

El estudio sobre la actividad constructiva desarrollada en el ambiente flexible Club Bloques de Historia ejemplifica que la Teoría de la Actividad, como recurso de análisis para la investigación educativa, permite observar y distinguir distintos tipos de motivos que activan la participación de estudiantes y docentes; dar seguimiento a su evolución a lo largo del desarrollo de la actividad e identificar la función que desempeñan en la construcción de los objetivos de enseñanza y en el alcance de los resultados de aprendizaje. También da cuenta de la importancia de la orientación para la formación de motivos cognitivos y el desarrollo de habilidades específicas. La Teoría de la Actividad permite analizar la actividad de enseñanza-aprendizaje como un sistema complejo que funciona en su integración dinámica.

Los resultados del estudio destacan el reto que significa la integración de la tecnología en el aula desde una perspectiva pedagógica. Los datos muestran que los dispositivos digitales y sus aplicaciones permiten a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, favoreciendo entornos de aula

dinámicos y estimulantes. También que el uso de recursos digitales despliega motivos externos positivos muy potentes que impulsan a los estudiantes a comprometerse con las acciones, a colaborar, tomar decisiones, autoorganizarse y solucionar conflictos. La teoría de la actividad visibiliza condiciones que pueden ser atendidas para lograr procesos de aprendizaje exitosos en ambientes flexibles utilizando herramientas digitales.

Los ambientes flexibles de aprendizaje pueden ser escenarios dinámicos y poderosos para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes. Es indispensable que estén diseñados a partir de sistemas de acciones estructurados adecuadamente y acompañados de una base orientadora que promueva la formación de motivos internos, la apropiación de conceptos teóricos y el desarrollo de formas superiores de pensamiento.

Limitaciones del estudio

Este estudio se basa en el análisis de un caso específico, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Si bien proporciona una visión detallada sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles mediados por tecnología, es necesario considerar que las condiciones particulares de implementación pueden variar según el entorno, los recursos disponibles y el perfil de los participantes.

Por otro lado, si bien se exploró la participación docente, no se profundizó en su percepción sobre los retos y oportunidades de la enseñanza en ambientes flexibles. Incluir la perspectiva docente en futuros estudios permitiría comprender mejor las estrategias necesarias para optimizar la orientación pedagógica y la integración efectiva de herramientas tecnológicas en el aprendizaje.

Referencias

- Barab, S., Barnett, M., Yamagata-Lynch, L., Squire, K., y Keating, T. (2002). Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course. *Mind, Culture and Activity*, 9(2), 76–107. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0902_02
- Barab, S., Schatz, S., y Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 25–47. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_3
- Benade, L. (2015). The transformative educative prospects of flexible learning environments. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 12(1), 9–13. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v12i1.47>
- Bristow, S., y Patrick, S. (2014). *An international study in competency education: Postcards from abroad*. International Association for K–12 Online Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561280.pdf>
- Burkitt, I. (2021). *Emotions and Social Relations*. SAGE Publications.
- Campos-García, D., y Solovieva, Yu. (2022). Formación de la personalidad durante la edad escolar y la adolescencia desde el paradigma histórico-cultural. *Integra2: Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 13(2), 46–66. https://www.fcdh.uatx.mx/media/integra2/articulo_completo/Integra2_Vol13_No2_dic2022-Art_3.pdf
- Carvalho, L., Nicholson, J., Yeoman, P., y Thibaut, P. (2020). *Diseño para el aprendizaje en una red abierta: Teoría y práctica del aprendizaje en red*. Routledge.
- Centro Educativo Monarca A. C. (2015). *Proyecto educativo*. Centro Educativo Monarca A. C.
- Cheung, S., Yang, H., Lam, J., y Poh, S. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: Challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(16). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00254-1>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 31–36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Creswell, J., y Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Del Pozo, M., Miró, M., Horch, M., y Cortacans, M. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana: El Colegio Montserrat, un futuro hecho presente*. Tekman Education.
- Dermawan, H., y Sumarni, S. (2024). Basic education in the era of Society 5.0: Opportunities and challenges. *International Journal of Education Elementaria and Psychologia*, 1(4), 183–192. <https://doi.org/10.70177/ijeep.v1i4.1110>
- Fariñas, G. (2020). La investigación educacional desde la óptica histórico-culturalista: Autoorganización del aprendizaje, desarrollo y estilo de vida. *Educação em Questão*, 58(55), 1–18. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55id19826>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2017). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Galperin, P. Y. (2011a). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Trillas.
- Galperin, P. Y. (2011b). Formación de las acciones mentales por etapas. En L. Quintanar & Yu. Solovieva (Comps.), *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales* (pp. 89–108). Trillas.
- Glozman, J., y Plotnikova, T. A. (2021). Positive communication in inclusive education: The role of emotional experience. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(2), 122–132. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0209>
- González Rey, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 15(2), 127–134. <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200005>
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., y Greeno, J. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 49–70. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9141-5>
- Kadum, S., Ružić-Baf, M., y Čabraja, I. (2022). The use of tablets in elementary education: Attitudes and reflections of teachers. *TEM Journal*, 11(2), 862–869. <https://doi.org/10.18421/TEM112-46>
- Hamidia, F., Meshkat, M., Rezaee, M., y Jafari, M. (2011). Information technology in education. *Procedia Computer Science*, 3, 369–373. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.062>
- Leontiev, A. N. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago.
- Leontiev, A. N. (2011). La importancia del concepto de actividad objetual para la psicología. En Y.

- Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 54–63). Trillas.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Narcea.
- Mata, A. (2020). *Los motivos del aprendizaje escolar en primaria* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dayton, A., y Henne-Ochoa, R. (2018). Collaboration or negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops. *Current opinion in psychology*, 23, 117-123. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.017>
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Morales, M.A., y Solovieva, Yu. (2021). Los motivos profesionales de los docentes de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5 (1), 190-212. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60594>
- Morales-González, M.A., Solovieva, Yu., y Tapia-López, J.A. (2021). Study of professional motives of teachers of primary school from the perspective of activity theory. *Moscow University Psychology Bulletin*, 4, 104-142 <http://msupsyj.ru/en/articles/article/9333/>
- Morales, M.A. (2022). *La jerarquía de los motivos profesionales de los docentes de la escuela primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Morales-González, M.A., Solovieva, Yu., y Tapia-López, J.A. (2024). Ideas of Primary School Teachers about the Process of Teaching-Learning from the Point of View of the Theory of Activity. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 4(3–4), 3–15. <https://nicepj.ru/articles/article/28165/>
- Niemi, K. (2021). "The best guess for the future?" Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Perdana, I., Aisyah, S., Cakranegara, P. A., Fauzi, Z. A., y Destari, D. (2022). The use of mobile learning in elementary school: Is it important? *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 1431–1438. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.1098>
- Pluzhnyk, O., Khmelnytska, O., Tkachenko, L., y Zlenko, Ya. (2024). Social communications as a factor of diversification of flexible learning trajectories. *Society. Document. Communication*, 9(2), 61–70. <https://doi.org/10.69587/sdc/2.2024.61>
- Quintanar, L., y Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En S. Covarrubias (Ed.), *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia* (pp. 111–172). CONCYTEP.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Rosas, Y. (2019). *Propuesta de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria desde la teoría de la actividad* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Rosas, D., y Solovieva, Yu. (2018a). Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria. *Linhas críticas*, 24 (1), 425–445. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20207>
- Rosas, Y., y Solovieva, Yu. (2018b). Organización de la enseñanza de la solución de problemas aritméticos: trabajo con docentes de primaria. *Obucheniye. Revista de la didáctica y Psicología Pedagógica*, 2(3) 723-739. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47442>
- Rosas, Y., y Solovieva, Yu. (2019). Trabajo con solución de problemas matemáticos en tercer grado de primaria: análisis de dos escuelas privadas. *Ensin em Revista*, 26 (2), 415–436. <https://doi.org/10.14393/ER-v26n2a2019-6>
- Sahagún, C. (2022). *Análisis de la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible* [Tesis doctoral inédita]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Shishova, T., y Akhatova, A. (2022). Flexible educational ecosystems. *Journal of Learning Environments Research*, 25(1), 11–25. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09337-0>
- Solovieva, Yu. (2022). *La actividad intelectual: Concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. Puebla. CONCYTEP.
- Solovieva, Yu., y Mata, A. (2017). Qualitative study of motives in Mexican school children. *Psychology Research*, 7(7), 385–396. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2017.07.003>
- Solovieva, Yu., González-Moreno, C., Rosas, Y., Mata, A., y Morales, A. (2020). Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico-cultural y la teoría de la Actividad en la

- Universidad Iberoamericana de Puebla. *Ensi-
no em Re-Vista*, 27 (núm. especial). [https://
doi.org/10.14393/er-v27nea2020-4](https://doi.org/10.14393/er-v27nea2020-4)
- Solovieva, Yu., y Quintanar, L. (2021a). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. En E. A. Maturano Longanezi et al. (Eds.), *Ensi-
no desenvolvimental: Sistema Galperin-Talizina* (pp. 149–172). Editora Científica Digital. [https://
doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05](https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05)
- Solovieva, Yu., y Quintanar, L. (2021b). Organization of the learning process according to Activity Theory: Method in practice. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 4, 143–191. [https://doi.org/10.11621/
vsp.2021.04.05](https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05)
- Solovieva, Yu., y Quintanar, L. (2022). La propuesta de modificación paradigmática de la enseñanza primaria desde la teoría de la actividad. *Educi-
on em. Aná lise. Londrina*, 7(1), 5-27. [https://
doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p5](https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p5)
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Talizina, N. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. BUAP.
- Thomas, D., y Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Van Oers, B., y Pompert, B. (2021). Assisting teachers in curriculum innovation: An international comparative study. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 43–76. [https://
doi.org/10.11621/nicep.2021.0303](https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0303)
- Vygotsky, L. (1979). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934 [2015]). *Pensamiento y lenguaje*. Crítica.
- Villanueva, J. E. (2024). Exploring flexible learning experiences. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(12), 4932–4944. [https://
www.ijmaberjournal.org/index.php/ijmaber/
article/view/1956/1199](https://www.ijmaberjournal.org/index.php/ijmaber/article/view/1956/1199)
- Yamagata-Lynch, L. (2007). Confronting analytical dilemmas for understanding complex human interactions in design-based research from a cultural-historical activity theory (CHAT) framework. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 451–834. [https://
doi.org/10.1080/10508400701524777](https://doi.org/10.1080/10508400701524777)
- Yamagata-Lynch, L. (2010). *Activity Systems Analysis Methods*. Springer.