



NÚMERO
92

ISSN Impreso:

2007-1388

ISSN Electrónico:

2683-2623

VÉRTICE UNIVERSITARIO

Hermosillo, Sonora, México • Octubre-Diciembre 2021 • Año 23



INDEXADA EN:



Universidad de Sonora, División de Ciencias Económicas y Administrativas.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2019-090613561000-203.

Indexada al Sistema Regional de información en línea para revistas científicas Latindex: Folio 14186

Indizada a la base Clase de la UNAM de Revistas Sociales y de Humanidades Latinoamericanas y del Caribe.

Indizada a Periódica Índice de Revistas Latinoamericanas de Ciencias.



VÉRTICE UNIVERSITARIO

Editora Responsable

Dra. Edna María Villarreal Peralta

Editora Adjunta

Dra. Lizbeth Salgado Beltrán

Comité Editorial

Dr. Miguel Ángel Vázquez Ruiz
Dr. Óscar Alfredo Erquizio Espinal
Dra. Carmen O. Bocanegra Gastélum
Dr. Roberto Ramírez Rodríguez
Dr. Arturo Robles Valencia
Dr. Joel Enrique Espejel Blanco
Dra. Dena María Jesús Camarena Gómez
Dra. María Elena Robles Baldenegro
Dr. Adolfo Esteban Arias Castañeda
Dr. Manuel Arturo Coronado García

Vértice Universitario

Revista arbitrada de la Universidad de Sonora.
División de Ciencias Económicas y Administrativas.
Indexada al Sistema Regional de información en línea para revistas científicas Latindex: Folio 14186.
Indizada a la base de Revistas Sociales y de Humanidades Latinoamericanas y del Caribe, Clase de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Indizada a Periódica Índice de Revistas Latinoamericanas de Ciencias.
Indizada en Scielo México.

VÉRTICE UNIVERSITARIO Volumen 23, Número 92 (Octubre-Diciembre) de 2021 es una publicación trimestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Ciencias Económicas y Administrativas. Blvd. Luis Encinas y Av. Rosales s/n, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México, Tel. 52(662) 259-21-66, www.revistavertice.uson.mx; vertice@unison.mx. Editora responsable: Dra. Edna María Villarreal Peralta. Editora adjunta: Dra. Lizbeth Salgado Beltrán. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2021-08101385200-203, otorgada por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. ISSN: 2683-2623. Responsable de la última actualización de este número: Dra. Edna María Villarreal Peralta. Fecha de la última modificación: 30 de Octubre de 2021.

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

Distribuidor: Universidad de Sonora, Blvd. Luis Encinas y Av. Rosales s/n, Edificio 10, planta baja, Col. Centro. Hermosillo, Sonora, México.
Tel. 52(662) 259-21-66



Contenido

Investigación

Las Competencias Ciudadanas en la dimensión Relaciona T del Programa Construye T3
Citizenship Competencies in the Relaciona T dimension of Construye T Program
Mirna Aracely Ruelas Vizcarra y Edna María Villarreal Peralta

Investigación

Competencias ciudadanas y propuesta para una escuela democrática por estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora13
Citizenship competences and a proposal for a democratic school by students of Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora
Mireya Berenice Yanez Diaz y María Guadalupe González Lizárraga

Investigación

Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos28
Building citizenship in the university: A proposal for coexistence and conflict resolution skills
Chávez Ponce Daniel Fernando y Norzagaray Benítez Claudia Cecilia

Diseño y portada: Universidad de Sonora.
Diseño de interiores: Andrés Abraham Elizalde García.
D.R. ©2020, Universidad de Sonora.

Las Competencias Ciudadanas en la dimensión Relaciona T del Programa Construye T

Citizenship Competencies in the Relaciona T dimension of Construye T Program

Fecha de recepción:
30 Agosto del 2021

Mirna Aracely Ruelas Vizcarra¹
y Edna María Villarreal Peralta²

Fecha de aprobación:
28 Octubre del 2021

- 1 Autora de correspondencia. Licenciada en Psicología y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Experiencia docente en preescolar, primaria y secundaria. Actualmente se desempeña como docente en una escuela secundaria.
Correo mirnaruelas94@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2417-0608>
- 2 Doctora en Economía Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona y Posgrado en Educación Emocional y Bienestar en la Universidad de Barcelona. Profesora-Investigadora Titular de Tiempo Completo en el Departamento de Economía de la Universidad de Sonora.
Correo: edna.villarreal@unison.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3676-3563>

Resumen

En este trabajo se muestra la importancia de formar ciudadanos, específicamente a la juventud escolarizada de Educación Media Superior en México, para ello se realizó una revisión sistemática del Programa Construye T, el cual incluye una dimensión llamada Relaciona T, enfocada en el desarrollo de las habilidades de conciencia social y colaboración. El objetivo consiste en clasificar las competencias ciudadanas desde una perspectiva teórica en la dimensión mencionada anteriormente. Para ello se utilizaron los pasos propuestos por Torgerson (2003), para una revisión sistemática. Los principales resultados indican que sí es posible clasificar las competencias ciudadanas en las habilidades de conciencia social y colaboración, aun y cuando no están explícitas dichas competencias, pueden ser promovidas a través de las lecciones que ofrece el programa.

Palabras clave: juventud, competencias ciudadanas, programa construye t, revisión sistemática.

Abstract

This paper shows the importance of training citizens, specifically to young people in High School Education in Mexico. For this purpose, a

systematic review of the Construye T Program was carried out, which includes a dimension called Relaciona T, focused on skills development of social awareness and collaboration. The objective is to classify citizenship competencies from a theoretical perspective in the aforementioned dimension. For this purpose, the steps proposed by Torgerson (2003, cited in Flores-Crespo) for a systematic review were used. The main results indicate that it was possible to classify citizenship competencies in social awareness and collaboration skills. Even though these competencies are not explicit, they can be promoted through the lessons offered by the program.

Keywords: youths, citizenship competencies, construye T program, systematic review.

FORMACIÓN CIUDADANA

El desarrollo de ciudadanía en las personas resulta un factor importante para su formación académica, personal y socioemocional, ya que les permite estar informados acerca de los acontecimientos que afectan la sociedad, la economía, el medio ambiente, la educación, entre otros, además se esperaría que adquirieran pensamiento crítico al momento de analizar y tomar decisiones que afecten a ellos y a los demás. La formación ciudadana en la juventud



específicamente resulta decisiva para su desarrollo personal y el impacto social que esta pueda tener. Se estima que la juventud es el grupo poblacional más interconectado globalmente, lo que permite una interacción inmediata con lo que sucede en su lugar de residencia y en otras partes del mundo. Así mismo, son beneficiados por organismos internacionales que proponen programas y proyectos donde se les incluye como actores principales, de una manera especial y no más importante, son los jóvenes escolarizados, ya que estos tienen la posibilidad de experimentar estos programas y desarrollarlos.

1.1 ¿Desde cuándo se han venido formando ciudadanos?

La ciudadanía cobra cada vez mayor relevancia debido a los cambios que se producen en los sistemas mundiales, hace más de 100 años se comienza a consolidar universalmente algunos beneficios para las personas, los que pertenecían a clases altas fueron los primeros en recibirlos, después y con mucho trabajo, esos beneficios llegan poco a poco a los más marginados.

Los modelos de ciudadanía aportan elementos al desarrollo de los individuos, permiten y garantizan ciertos beneficios. Algunos modelos de ciudadanía contemporáneos son: ciudadanía liberal: se caracteriza por defender la libertad, el uso instrumental de la moral pública y el individualismo; ciudadanía republicana: se enfoca en corregir las desigualdades y tiene la idea de que el ciudadano no nace, sino que “se hace”, apuesta por la educación de este; ciudadanía comunitarista: la comunidad privilegia al individuo; ciudadanía multicultural: pone énfasis en grupos sociales desfavorecidos como mujeres, migrantes o minorías (Horrach, 2009). El modelo de ciudadanía de Marshall (1949) promueve la igualdad y resalta los derechos de los ciudadanos, agrupándolos comúnmente en los siguientes:

- Derechos civiles: consiste en los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos y el derecho a la justicia (derecho de defender y hacer valer todos los derechos de uno en términos de igualdad con otros y mediante los procedimientos legales) Instituciones asociadas a los tribunales.

- Derechos políticos: garantizan el derecho a participar del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo. Instituciones del parlamento y consejos del gobierno.
- Derechos sociales: todo ciudadano tiene desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. Sistema educativo y servicios sociales.

Además de lo anterior, postula que existe un tipo de igualdad básica asociada al concepto de la pertenencia plena a una comunidad (o a la ciudadanía), algo que no es inconsistente con las desigualdades que diferencian los distintos niveles económicos en la sociedad.

La finalidad de formar ciudadanos en el mundo aspira a la democracia, según Sartori (2012) “el pueblo que decide en términos de principio mayoritario absoluto es, la mayoría de las veces, un cuerpo que representa al pueblo y que refleja, generalmente, a la mayoría popular que lo elige. Al final de este trayecto de todas formas sigue siendo válido que el pueblo contabilizado por el principio mayoritario absoluto se divide en una mayoría que se lleva todo y una minoría que lo pierde todo. Lo cual permite a la mayoría si así lo desea, reducir a la minoría o a la impotencia. Lo que no puede permitirse” (p. 9).

Sin embargo, tratar de lograrlo a un nivel global o nacional con cada ciudadano puede resultar complejo, es por lo que en este trabajo se pone énfasis en jóvenes escolarizados, específicamente en Educación Media Superior, Bolívar (2016) “una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia y en la democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación. En una sociedad democrática constituye una obligación de la educación pública capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social” (p. 71). Así mismo señala que la formación ciudadana no sólo debe limitarse a una asignatura que se enseña, sino como una tarea de toda la institución educativa. También menciona que los



procesos del aula, el clima del centro educativo y el servicio a la comunidad son importantes para la formación ciudadana, por ejemplo: enseñar los valores tales como honestidad, responsabilidad, libertad entre otros, así como promover procesos de participación: reflexiones críticas, debates, aprendizaje cooperativo, entre otros. La escuela debe organizarse democráticamente, esto lleva a construir un sentido de pertenencia y el empleo de metodologías que lleven a la puesta en práctica de los valores democráticos y el aprendizaje-servicio como metodología idónea para la práctica ciudadana, en esta, se combina la participación con el servicio a la comunidad y la enseñanza de conocimientos y valores.

1.2 Programas de formación ciudadana

Para dar un vistazo actual de la formación ciudadana a nivel mundial, se muestran en la Tabla 1 algunos programas aplicados en distintos países, los cuales, fueron publicados por el Banco Interamericano de Desarrollo (2019). Estos programas, aunque se clasifican en el tema de ciudadanía también se valen de temas como habilidades emocionales, empleo en jóvenes, combate a la violencia, género, medio ambiente, entre otros.

1.3 El Programa Construye T

En México, el programa Construye T se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales, pero a su vez desarrolla otras áreas como la ciudadana,

Tabla 1. Programas de ciudadanía

Programa	Objetivo
Programa de ciudadanía y liderazgo (Paraguay)	El programa se desarrolla en tres etapas: en la primera, los jóvenes realizan una identificación de los problemas que hay en su comunidad. Después, por siete días detectan las soluciones para resolver los problemas, el trabajo de campo es muy importante en esta etapa. Aquí los participantes se reconectan con el entorno que los rodea, con su familia, su escuela y su comunidad. En la segunda fase se les capacita en arte, deporte, tecnología, entre otras. Y en la tercera fase vuelcan lo que han aprendido en su escuela, apoyando a los docentes con los niños y las niñas de primaria, para que estos puedan tener programas de deporte, arte, programación, etc. Desarrollado por la Fundación Scholas Ocurrentes de Paraguay (citado por Mateo, 2019, p.180). Competencia: Ciudadanía para desarrollar liderazgo.
TransFórmate (Colombia)	Ofrece a jóvenes víctimas del conflicto armado (de entre 16 y 29 años) la posibilidad de fortalecer sus capacidades para facilitar su participación en actividades sociales, productivas y de generación de ingreso. Lo hace a través de un módulo de formación en habilidades socioemocionales y un curso de formación en habilidades técnicas conducentes a un título técnico laboral que viene a durar entre 12 y 18 meses. Desarrollado por el Ministerio de Trabajo colombiano (citado por Mateo, 2019, p.181). Competencia: Ciudadanía para jóvenes víctimas de violencia.
Sácale tarjeta roja a la violencia (Perú)	El objetivo consistía en animar a los estudiantes a plantarle cara al bullying, a prestar ayuda a sus víctimas y a denunciar los actos violentos de los que sean testigos. Eran talleres teóricos sobre las consecuencias del acoso, actividades prácticas para reforzar los mensajes del taller y distribución de material informativo. Además, se desarrolló una plataforma digital para que los estudiantes, padres y amigos puedan denunciar de manera anónima (Gutiérrez, et al., 2018, citado en Mateo, 2019, p.182). Dimensión: ciudadanía para jóvenes víctimas de violencia. Competencia: ciudadanos contra el acoso escolar.
Aulas para la paz (Colombia)	Este programa que combinaba varios componentes. Por un lado, incluía un componente en el aula, para los grados de segundo a quinto de primaria, basado en el desarrollo de competencias cívicas en temas como la agresión, el conflicto o la intimidación, y la empatía, el manejo constructivo de la rabia y asertividad. También incluía un componente familiar, que consistía en visitas familiares, buscando que los padres desarrollaran las mismas competencias que los niños. Por último, un componente de grupos heterogéneos conformados por dos estudiantes con altos niveles de agresión y cuatro destacados por sus comportamientos prosociales (Chaux, et al., 2017, citado por Mateo, 2019, p.183). Competencia: ciudadanos contra el acoso escolar.
Súbete (Uruguay)	Es un programa de educación medioambiental que pretende animar a la niñez y la juventud a utilizar su creatividad y su energía para participar activamente en proyectos que promuevan y mejoren la sostenibilidad en sus propias comunidades (citado por Mateo, 2019, p.183). Dimensión: ciudadanía para el medio ambiente. Competencia: ciudadanía para el medio ambiente.
Amor del bueno (México)	Tiene como objetivo que la comunidad escolar asuma una postura crítica hacia la violencia de género promoviendo una convivencia incluyente, igualitaria y no violenta entre los jóvenes. Consta de dos componentes: talleres con los estudiantes y mejora del ambiente escolar (Sosa Rubi, et al., 2016, citado en Mateo, 2019, p.184). Competencia: ciudadanía por la igualdad de género.

Fuente: elaboración propia con datos del Banco Interamericano de Desarrollo (2019).

este programa comenzó en 2008 bajo el nombre de Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS) su objetivo principal era combatir el abandono escolar. Sin embargo, un año después cambió su nombre a Construye T y se unió el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para dar apoyo logístico, económico, organizacional, etc., el objetivo seguía siendo el mismo, fue hasta 2014 que el programa tuvo un cambio favorable, ya que se integraron las habilidades socioemocionales, cuyo objetivo consiste en fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes y así mejorar el ambiente escolar en los planteles públicos de educación media superior que participan en el programa (PNUD 2019). En la tabla 2 se puede observar el marco conceptual de Construye T, la dimensión abarca dos habilidades generales, las cuales a su vez integran habilidades específicas.

Tabla 2. Marco conceptual de Construye T

Dimensión	Habilidades	Habilidades específicas
Conoce T	Autoconciencia	1. Auto percepción
		2. Autoeficacia
		3. Reconocimiento de emociones
		4. Manejo de emociones
	Autorregulación	5. Postergación de la gratificación
		6. Tolerancia a la frustración
		7. Motivación al logro
	Determinación	8. Perseverancia
		9. Manejo del estrés
Relaciona T	Conciencia social	10. Empatía
		11. Escucha activa
		12. Toma de perspectiva
	Relación con los demás	13. Asertividad
		14. Manejo de conflictos interpersonales
		15. Comportamiento prosocial
Elige T	Toma responsable de decisiones	16. Generación de opciones y consideración de consecuencias
		17. Pensamiento crítico
		18. Análisis de consecuencias

Fuente: elaboración propia con datos del PNUD (2019).

Las habilidades generales que se encuentran en la tabla anterior se distribuyen durante los tres años que dura la formación en Educación Media Superior, se adiciona una habilidad más en la dimensión Elige T que se llama Perseverancia, la cual incluye temas sobre proyecto de vida. En la figura 1 se muestran las habilidades distribuidas por semestre, cada una con 12 lecciones para ser impartidas en clase.

La figura anterior muestra las seis habilidades que se manejan en los 6 semestres que dura el bachillerato. Como se puede apreciar, cada habilidad tiene 12 lecciones, las cuales, a su vez tienen 6 sesiones, esto se contempla para que cada día se trabaje una sesión con una duración de 20 minutos. Para este trabajo solo se tomaron las lecciones de conciencia social y colaboración que corresponden a la dimensión de Relaciona T. En el apartado de resultados se mostrará las sesiones en las que se clasificaron las competencias ciudadanas.

Hasta 2018 el Programa Construye T se aplicó en 9,729 planteles públicos federales y estatales de Educación Media (PNUD, 2015). Como se mencionó anteriormente, este programa no trata directamente el tema de ciudadanía, su principal enfoque está dirigido al desarrollo de Habilidades Socioemocionales, sin embargo, se pretende encontrar los elementos de ciudadanía que este incluye, información que incluso se encuentra implícita en el programa.

Por lo tanto el objetivo de esta investigación consiste en clasificar las competencias ciudadanas que contiene el Programa Construye T en la dimensión de Relaciona T, específicamente en las lecciones de las habilidades de conciencia social y colaboración.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

Para la identificación de competencias ciudadanas se retomó la perspectiva de Chau, Lleras y Velásquez (2004) quienes proponen una formación ciudadana, que se basa en cinco principios: 1) abarcar todas las competencias necesarias para la acción ciudadana; 2) brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias; 3) integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas; 4) involucrar a toda la comunidad educativa; 5) evaluar el impacto.

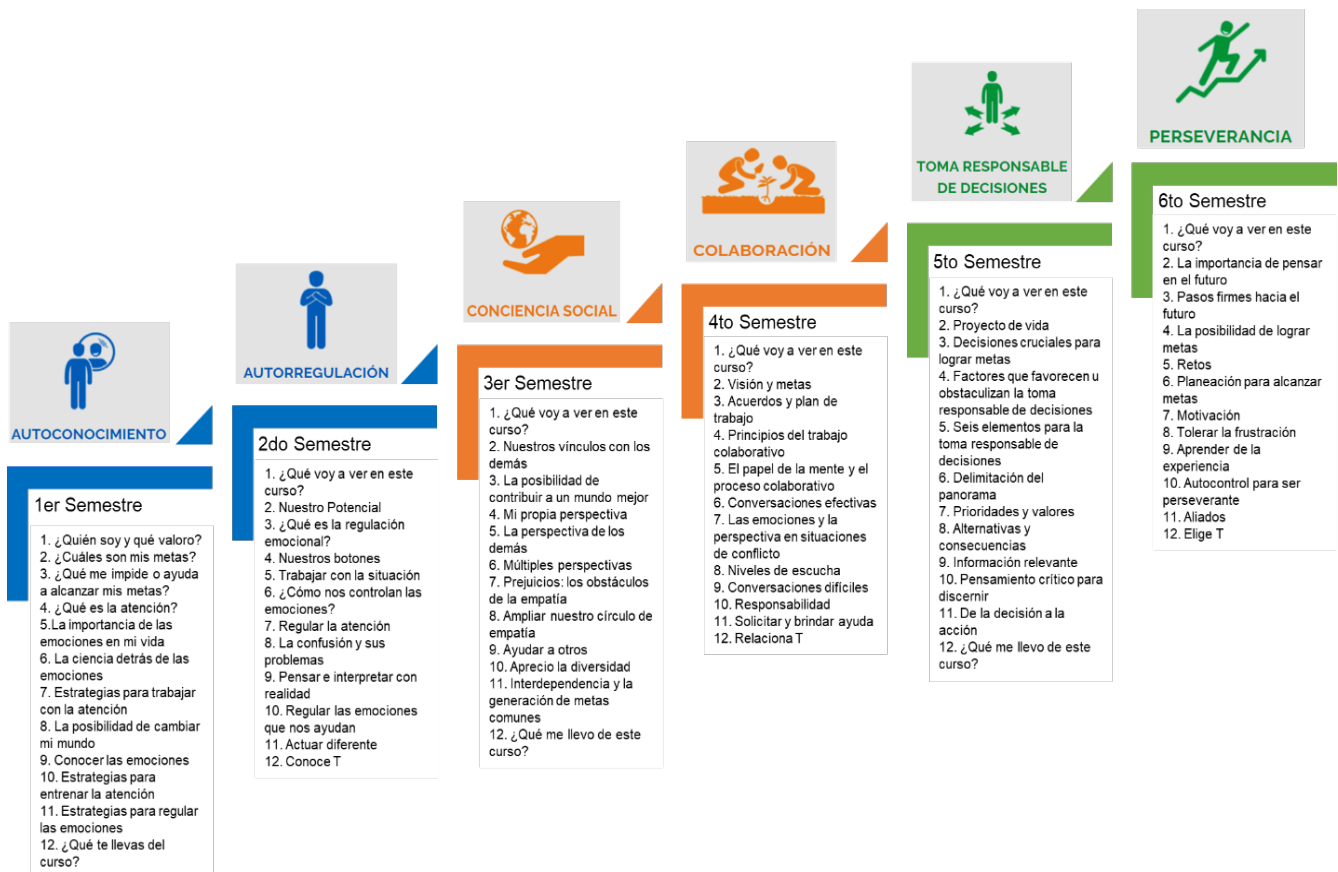


Figura 1. Lecciones por semestre en el Programa Construye T

Fuente: elaboración propia con datos de Construye T (2021)

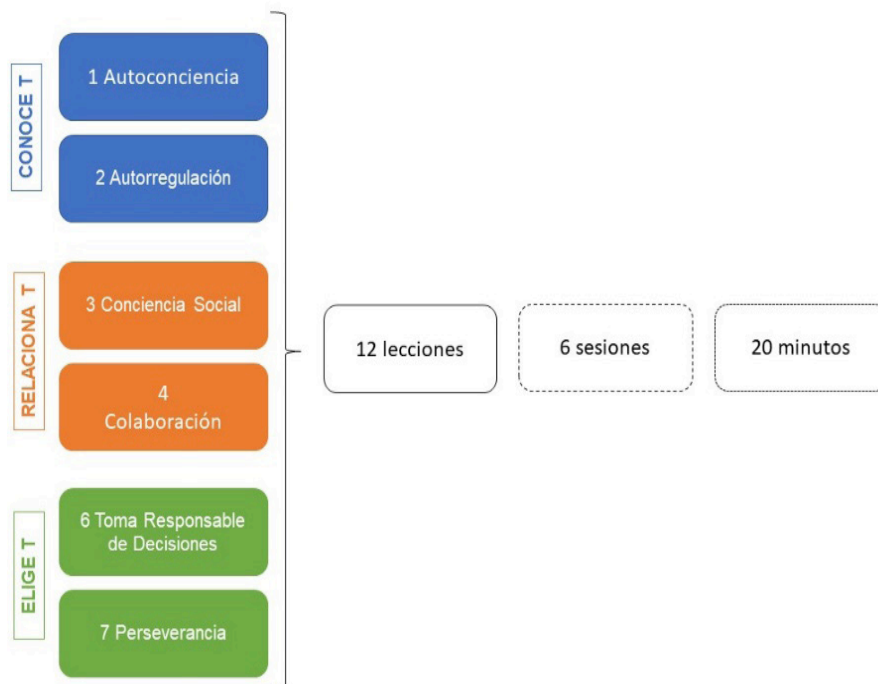


Figura 2. Distribución del Programa Construye T

Fuente: elaboración propia con datos de Construye T (s.f.)



Ruiz y Chaux (2005) definen competencias ciudadanas como el “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana (p.32)”. Es importante resaltar que la ciudadanía debe ejercerse de manera autónoma y no impostada por otros, este sería el objetivo fundamental de la formación ciudadana. A continuación, se definen los componentes de las competencias ciudadanas.

- **Conocimientos (CO):** se refiere a la “comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos que necesitan las personas para el ejercicio de la ciudadanía” (Ruiz y Chaux, 2005, p. 44). La propuesta que hace el autor sobre conocimientos que debieran aprender en la escuela son: los derechos fundamentales, la Constitución Política, mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática, estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos, entre otros.
- **Competencias cognitivas (CCG):** es la “capacidad de realizar diversos procesos mentales, en este caso, para ejercer la ciudadanía”. Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 21 y 22) proponen algunas competencias cognitivas:
 - Toma de perspectiva: lograr acuerdos de beneficio común con los demás.
 - Interpretación de intenciones: evaluar de manera adecuada las intenciones y propósitos de las acciones de los demás.
 - Generación de opciones: imaginarse muchas maneras de resolver un conflicto.
 - Consideración de consecuencias: efectos que puede tener las alternativas de solución.
 - Metacognición: capacidad de reflexionar sobre sí mismo.
 - Pensamiento crítico: cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia.
- **Competencias emocionales (CE):** “capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Ruiz y Chaux, 2005, p.40)”. Las siguientes competencias emocionales son propuestas por Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 23).

- Identificación de las propias emociones: reconocer y nombrar las emociones.
- Manejo de las propias emociones: capacidad de dominar las emociones.
- Empatía: capacidad de sentir o comprender lo que otros sienten.
- Identificación de las emociones de los demás: identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas.
- **Competencias comunicativas (CCM):** “habilidades que permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar” (Chaux, Lleras y Velásquez, p. 24). Así mismo, estos autores proponen las siguientes competencias comunicativas:
 - Escucha activa: estar atento a lo que dicen los demás y demostrar que se está escuchando.
 - Asertividad: consiste en expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas de manera clara.
 - Argumentación: capacidad de expresar y sustentar una posición.
 - **Competencias integradoras (CI):** “son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24).

Según Ruiz y Chaux (2005) el ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela lleva consigo tres retos: 1) convivir pacífica y contractivamente con otros, 2) construir acuerdos y normas de manera colectiva para el bien común, y 3) construir sociedad a partir de las diferencias y no a pesar de ellas.

Si bien el Programa Construye T no tiene integrado un marco de referencia sobre formación ciudadana, su marco de referencia

METODOLOGÍA

2.1 Metodología

Para cumplir con el objetivo de este trabajo de investigación se desarrolla una metodología amplia, basada en la revisión sistemática de la información existente del Programa Construye T.



Según Sánchez-Meca (2010) la revisión sistemática “es un tipo de investigación científica mediante la cual se revisa la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes a dicha pregunta y aplicando protocolos sistemáticos para la recogida de datos e información de dichas investigaciones, con el fin de alcanzar conclusiones válidas y objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre dicho tópico” (p.54).

Para llevar a cabo la revisión sistemática se siguieron una serie de pasos propuestos por Torgerson (2003), que consisten en: 1) diseñar un protocolo con la finalidad de establecer las bases teóricas, empíricas y conceptuales del tema. Además de establecer la pregunta de investigación, los objetivos, los métodos de búsqueda, validación, resumen, calidad y síntesis; 2) definir los criterios para la inclusión o exclusión de materiales en donde se debe especificar si los estudios elegidos serán solamente experimentales y escritos en un idioma determinado; 3) el protocolo debe ser revisado por los pares para así comenzar la búsqueda de literatura en revistas especializadas clave; 4) mapeo, en donde se describen y clasifican los estudios hallados en la primera revisión. Aquí es donde se refina la búsqueda del material bibliográfico que será definitivo para la elaboración de la revisión sistemática; 5) una vez que el material se ha identificado, se debe extraer la información a partir de una hoja de datos; 6) después de extraer la información de los estudios seleccionados, se realiza una “síntesis”, puede hacerse de manera cualitativa si los datos no permiten una síntesis numérica, 7) la fase final de la elaboración de la revisión sistemática incluye la interpretación de la información sintetizada.

RESULTADOS

A lo largo de la investigación se fueron cumpliendo los pasos de la revisión sistemática, sin embargo, en este trabajo solo se muestra el paso siete de la revisión sistemática, que consiste en interpretar la información sintetizada, así entonces, se presenta a continuación la identificación de las competencias ciudadanas en la dimensión de Relación T: conciencia social y colaboración. Para ello se tomaron

como referencia las competencias ciudadanas propuesta por Chau (2004): 1) conocimientos (CO), 2) competencias cognitivas (CCG), 3) competencias emocionales (CE), 4) competencias comunicativas (CCM), 5) competencias integradoras (CI).

Como se mencionó en la figura 2 cada habilidad socioemocional (conciencia social y colaboración) contiene 12 lecciones, y cada una de estas incluye seis sesiones. Para realizar la identificación se seleccionó una sesión aleatoria de cada lección y se comparó su objetivo y contenidos con la definición alguna de las competencias ciudadanas propuestas por Chau (2004). En la tabla 3 se observan cuáles son las competencias ciudadanas que se encuentran en las sesiones tanto de conciencia social como colaboración.

Como se puede observar en la tabla 3, las sesiones seleccionadas pudieron ser identificadas en las competencias ciudadanas, excepto por la lección 12 de conciencia social y las lecciones 10 y 12 de colaboración. La competencia ciudadana que más se encontró en las sesiones fue la de conocimiento (CO), se esperaba que los jóvenes pudieran desarrollar mayor conocimiento de ellos mismos, de sus derechos, obligaciones, valores humanos, pero también para resolver conflictos o solucionar problemas. Las competencias comunicativas (CCG) se encontraron en 3 sesiones, esto permitiría a los estudiantes que puedan tomar perspectiva, interpretar intenciones, generar opciones, considerar consecuencias y desarrollar metacognición según (Chau, Lleras y Velásquez, 2004). En cuanto a las competencias emocionales (CE) se encontraron en tres sesiones, los estudiantes podrán además de autoconocer sus emociones, conocer o identificar la de los demás, desarrollar empatía, manejar sus emociones y por ende manejar situaciones, esto desde la perspectiva de (Chau, Lleras y Velásquez, 2004).

Así mismo, las competencias comunicativas (CCM) fueron encontradas en tres sesiones, lo cual llevaría a los jóvenes a que puedan tener la capacidad de argumentar sus ideas, comunicarse asertivamente, pero también escuchar a los otros. Por otra parte, las competencias integradoras (CI) fueron identificadas en cuatro sesiones, según (Chau, Lleras y Velásquez, 2004) estas competencias integran tanto los conocimientos, como las comunicativas, cognitivas y emocionales, así entonces se infiere que las sesiones en las que se encontraron ofrecen al estudiante una formación más integral.

Tabla 3. Competencias ciudadanas que se encuentran en las lecciones de Relaciona T

Lecciones	Conciencia social (3er semestre)		Competencias ciudadanas
	Sesiones		
1. ¿Qué voy a ver en este curso?	1.5	Somos comunidad	CCG
2. Nuestros vínculos con los demás	2.4	Convivir desde la empatía	CE
3. La posibilidad de contribuir a un mundo mejor	3.6	Plan para propiciar relaciones constructivas	CI
4. Mi propia perspectiva	4.3	¿Y la perspectiva del otro?	CCM
5. La perspectiva de los demás	5.5	Amar es: hablar y escuchar	CCM
6. Múltiples perspectivas	6.3	Mi perspectiva y la de los demás	CI
7. Prejuicios: obstáculos a la empatía	7.5	¿Tengo prejuicios?	CO
8. Ampliar nuestro círculo de empatía	8.5	La mirada de los otros	CE
9. Ayudar a otros	9.2	Si te caes, te levanto	CCG
10. Aprecio a la diversidad	10.3	Promotores de la inclusión	CO
11. Interdependencia y la generación de metas comunes	11.3	Solucionamos problemas en comunidad	CO
12. ¿Qué me llevo de este curso?	-	-	-

Lecciones	Colaboración (4to semestre)		Competencias ciudadanas
	Sesiones		
1. ¿Qué voy a ver en este curso?	1.3	Colaborar en la escuela	CO
2. Visión y metas	2.6	Elaboremos juntos un plan de trabajo colectivo	CI
3. Acuerdos y plan de trabajo	3.5	Vamos a tomar acuerdos	CI
4. Principios del trabajo colaborativo	4.4	Responsabilidades y compromisos	CO
5. El papel de la mente y las emociones en el proceso colaborativo	5.2	Mi actitud impacta	CE
6. Conversaciones efectivas	6.1	Propuesta de solución	CCM
7. Las emociones y la perspectiva en situaciones de conflicto	7.4	Pensar distinto	CCG
8. Niveles de escucha	8.6	Oídos a la obra	CCM
9. Conversaciones difíciles	9.6	La construcción de acuerdos	CCG
10. Responsabilidad	-	-	-
11. Solicitar y brindar ayuda	11.3	Ayudar me ayuda	CCG
12. Relaciona T	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

Construye T tiene un enfoque en HSE, sin embargo, logra alcanzar otros aspectos como las competencias ciudadanas, este programa tiene un gran alcance en cuanto a planteles, estudiantes, docentes directivos, entre otros, es por ello por lo que se buscó en este y no en otros programas, los elementos de formación ciudadana que pudiera incluir. Se desconoce si los actores involucrados en el programa desarrollan realmente en su vida cotidiana tanto las HSE como las CC, este representaría un campo de investigación importante para darle seguimiento a los resultados del programa.

CONCLUSIONES

Para la identificación de las competencias ciudadanas se eligió el Programa Construye T porque este representa para la Educación Media Superior y para México una de las intervenciones más completas que se pueden aplicar en estudiantes jóvenes. El objetivo de clasificar las habilidades socioemocionales en las competencias ciudadanas desde la perspectiva de Chaux (2004) se cumplió, lo cual, indica que los estudiantes pueden desarrollar las competencias comunicativas, cognitivas y emocionales al momento de resolver las actividades Construye T, específi-



camente en la dimensión de Relaciona T. Por otra parte, para precisar que los jóvenes apliquen estas competencias en la vida diaria, serían necesarias otras investigaciones.

La relevancia de esto radica en que tanto el marco de referencia de Construye T y el de las Competencias Ciudadanas es distinto, pero busca el desarrollo integral de los jóvenes, por eso se dice que implícitamente se trabajan las CC en el programa. Hasta el momento no se encontraron estudios similares que trataran de comparar, clasificar o identificar si algún programa de educación emocional incluyera aspectos de formación ciudadana.

Es muy importante dejar claro que el hecho de haber realizado una clasificación de competencias ciudadanas en el Programa Construye T y argumentar que éste las integra en sus lecciones, no quiere decir que se lleven a la práctica. Cuando se habla de competencias, se da por hecho que los involucrados tendrán que ejecutarlas, en este caso las competencias sólo son identificadas en la estructura del programa. No se cuenta con la evidencia necesaria para afirmar que los jóvenes estudiantes de México aplican en su vida diaria las CC y las HSE, lo que sí se puede confirmar es que, por lo menos, los jóvenes estudiantes de México tienen un Programa que los conduce y guía a desarrollar tales competencias y habilidades para que las lleven a la práctica.

Para el desarrollo de competencias ciudadanas el Programa Construye T publicó en 2020 una nueva guía de implementación sobre Práctica y Colaboración Ciudadana, la cual se dirige hacia la formación ciudadana y socioemocional para el desarrollo sostenible, la relación que describen entre HSE y ciudadanía tiene que ver con que una formación socioemocional es un factor clave para la práctica y colaboración ciudadana, por ejemplo, se puede promover el respeto, el reconocimiento y la valoración a la diversidad a través de las habilidades de conciencia social y colaboración. Así mismo, la conciencia social se puede desarrollar a través de la empatía para comprender a las otras personas, la colaboración potencia la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo.

La guía propone una metodología para desarrollar proyectos que consiste en un diagnóstico participativo, una planificación, un seguimiento y una evaluación del proyecto (Construye T, 2020). Esta guía está contemplando la Agenda 2030 y los

Objetivos del Desarrollo Sostenible, por lo tanto, trata de integrar elementos del contexto internacional y acercarlos a la educación. Hasta el momento se desconocen los proyectos que se puedan generar de aquí, ya que es una guía relativamente nueva y ha salido en tiempos de pandemia por COVID-19, sería interesante conocer y participar de los proyectos futuros que puedan surgir.

En síntesis, el Programa Construye T, tiene una gran variedad de recursos para directivos, docentes, alumnos, padres de familia, comunidad escolar, entre otros. Hasta ahora el desarrollo de habilidades socioemocionales representa su principal objetivo, para ello se han ido añadiendo contenidos innovadores que responden a las necesidades actuales de los jóvenes de México. Cabe desatacar que sería importante aprovecharse de la promoción y cobertura que este tiene para llevarse a todos los planteles públicos y ofrecerse a los planteles privados, ya que todos tienen el derecho de gozar de una educación socioemocional. En lo que respecta a las competencias ciudadanas, sería conveniente que se de seguimiento a las actividades propuestas para su desarrollo, quizá el incorporar cuestiones más precisas como ambientes democráticos, participación ciudadana, conocimiento de algunos derechos y obligaciones, equiparía aún más a los estudiantes jóvenes de México para su desenvolvimiento en la escuela y en los entornos que lo rodean.

REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo (2019) El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. <http://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-Habilidades-transversales-de-América-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 5 (1), p.p. 69-87. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/4344/4717>
- Chaux, E. (2005). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Chaux, Lleras y Velásquez (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de educación, Colombia.



- Construye T (2020) Guía de Práctica y Colaboración Ciudadana para planteles de Educación Media Superior. PNUD. <http://construyet.sep.gob.mx/docs/guia-practica-colaboracion-ciudadana.pdf?v=1>
- Construye T (2021) Materiales para el aula: modelo ampliado. <http://construyet.sep.gob.mx/materiales-para-el-aula/2/modelo-ampliado>
- Construye T (s.f.) Consideraciones y sugerencias de contenido del Programa Construye T 2021-1. http://construyet.sep.gob.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_Construye_T.pdf?v=131217
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, p. 1-22. http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf
- Marshall, T. (1949) Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 79. Pp. 297-344. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf
- Mateo, M. (2019) Programas de ciudadanía. En Banco Interamericano de Desarrollo. El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. 162-192. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-Habilidades-transversales-de-America-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf>
- PNUD (2015) Construye T. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/projects/construye-t.html>
- PNUD (2019) Descripción y resultados del Programa Construye T hasta 2019 https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/MEX/PRODOC%202019_2020.pdf
- Ruiz, A., y Chau, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Sánchez, M. (2010) Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*. 38 (2) pp. 53-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3316651>
- Sartori, G. (2012). ¿Qué es la democracia? D.F.: Taurus.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*, Cornwall: Continuum.

Competencias ciudadanas y propuesta para una escuela democrática por estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora

Citizenship competences and a proposal for a democratic school by students of Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora

Fecha de recepción:
30 Agosto del 2021

Mireya Berenice Yanez Diaz¹
y María Guadalupe González Lizárraga²

Fecha de aprobación:
03 Noviembre del 2021

- ¹ Autora de correspondencia. Maestra de Horas Sueltas del Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora. Correo: mireya.yanez@unison.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-4258>
- ² Maestra de Tiempo Completo Titular, SNI 1 en el Departamento de Economía de la Universidad de Sonora. Correo: ma.guadalupe.gonzalez@unison.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6716-7372>

Resumen

El presente trabajo muestra los cuatro aspectos de las competencias ciudadanas: conocimientos, comportamientos, actitudes y valores de jóvenes estudiantes de educación media superior, y su propuesta de una escuela democrática. La indagación se delimitó a dos dimensiones que forman parte de la formación en ciudadanía: democracia y estado de derecho. Los datos se recabaron con una encuesta que respondieron 477 estudiantes que se encontraban cursando el último año de bachillerato en una institución pública del área urbana en Hermosillo, Sonora. De acuerdo con los resultados obtenidos los estudiantes poseen conocimiento sobre sus derechos, sus obligaciones y el concepto de democracia. Privilegian el respeto sobre otros valores y reportan pocas acciones de participación. Conforme a la narrativa escrita de los jóvenes, expresan que la institución educativa en la que se encuentran no cuenta con un ambiente democrático por lo cual proponen una mayor integración estudiantil en la toma de decisiones respecto a la forma de evaluación, la organización de la vida escolar y los temas de los cursos a participar. Con los resultados obtenidos se puede vislumbrar la generación de ciudadanos pasivos que reproducen un sistema jerárquico establecido que, si bien opinan, no se involucran de manera activa en propiciar cambios.

Palabras clave: Educación, democracia, ciudadanía, competencias, educación media superior

Abstract

This article reports on the four aspects of citizenship competences: knowledge, behavior, values, and attitudes in a group of young high school students, and their proposal for a democratic school. Democracy and state of law were used as the two specific dimensions of citizenship. The data was gathered with a survey answered by 477 students enrolled in their senior year in a public school in the urban area of Hermosillo. According to the results, the students have a working knowledge about their rights, obligations, and the concept of democracy. They privilege respect above other values and report few chances to participate at school. Based on their written narrative, the school doesn't have a democratic environment hence they propose to integrate students in the decision-making process on regards to evaluation criteria, school life and topics of courses they can take part in. Thus, the results let us infer that the new generation of citizens is passive and reproduces an established structural system in which they can sometimes express their opinion but cannot participate actively in its changes.

Keywords: Education, democracy, citizenship, competencies, high school education

Código JEL: I2, K36, I21, I28

Introducción

Una de las preocupaciones continuas del ser humano, desde los orígenes de las sociedades modernas,



ha sido la formación de ciudadanía, vigente en nuestros días bajo un enfoque del derecho, en pro de la democracia, y el fomento de una cultura para la paz (UNESCO, 2015 y 2021).

El Estado Mexicano ha incluido en los planes y programas de estudio elementos para este tipo de formación en los niveles educativos desde preescolar hasta la educación media superior, intentando dar respuesta a exigencias marcadas por organismos internacionales a través de los objetivos para el Desarrollo Sostenible incluidos en la Agenda 2030. Sin embargo, los conocimientos incorporados en los planes de estudio poco analizan de la realidad en la que se vive en las escuelas y las comunidades inmediatas de las personas, esto es, las políticas en materia de ciudadanía quedan en principios y valores morales que poco se practican en las escuelas y medio en donde se desenvuelven los y las estudiantes.

En este contexto nacional, cada año cerca de 5% de la población mexicana llega a la mayoría de edad, conforme lo dicta la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diputados, 2021), de ellos el 80% ingresa a la educación media superior. De manera deseable deberán conocer la lógica con la que operan las reglas formales de interacción social para convivir, opinar y participar en las decisiones que el gobierno toma para mantener o mejorar la vida en sociedad. Aunado a ello, participarán en la elección para cambiar o mantener algún tipo de gobernantes de su ciudad, de su estado y del país, para fomentar la democracia participativa, la cultura de paz y la promoción y cumplimiento del estado de derecho.

Al mismo tiempo, la experiencia de cursar la preparatoria permite desarrollar habilidades y conocimientos, el progreso social individual, familiar e incluso comunitario, en este sentido, este nivel de estudios se convierte un espacio de madurez emocional, cognitiva y social, en donde se adquieren responsabilidades y se configuran las personas como sujetos reflexivos (Weiss, Guerra, Hernández, Grijalva, & Avalos, 2008).

La juventud, es la mejor forma de impulsar cambios en la sociedad; son ellos y ellas requieren fortalecer, reorientar y re-significar sus conocimientos, valores, actitudes y acciones en pro del impulso de la democracia. Este rol como agente activo se puede redefinir al modificar la relación que guarda

con la esfera política y la sociedad (Giroux, 1993). El tener datos sobre esta población permite diseñar programas en educación superior para fomentar una ciudadanía democrática participativa e incluso atender con programar de educación no formal a aquellos ciudadanos noveles que no continuaron con sus estudios, e impulsar políticas públicas orientadas a la juventud.

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo el conocer las competencias ciudadanas de jóvenes estudiantes de bachillerato general en Hermosillo. Con el fin de conocer las habilidades con que los jóvenes hacen frente a las exigencias de su estatus de ciudadano. Por lo tanto, esta publicación busca dar a conocer y discutir los hallazgos sobre las competencias ciudadanas desarrolladas por los pre-ciudadanos y dar voz a los jóvenes al compartir las propuestas para una escuela democrática de una muestra del estudiantado del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, en Hermosillo, Sonora, México.

I. Desarrollo Conceptual de la Investigación

Ciudadanía es una palabra con múltiples acepciones que se ha utilizado como una estrategia para solucionar múltiples problemáticas sociales (Aragón, 2015). En esta investigación se concibe como una construcción social de identidad personal enmarcada en un contexto sociopolítico que, como tal, se vincula a una forma de vida democrática, que implica los ámbitos personales-familiares; y recoge las experiencias de los sujetos, el reconocimiento de los derechos humanos, y la lucha de nuevos espacios como sujetos con poder político en diversas esferas sociales. Para formar a los ciudadanos se utiliza la educación basada en competencias; para este enfoque educativo, las competencias ciudadanas se entienden como conocimientos, comportamientos, actitudes y valores (Marco, 2003), elementos que se conjugan en la formación de ciudadanía como modelo pedagógico utilizado en las escuelas mexicanas (Fernández, 2013). En consecuencia, se reconoce que, de manera formal, desde la escuela, los sujetos se formen como ciudadanos bajo la promoción del conocimiento de los derechos humanos fundamentales, la representatividad como parte del ejercicio participativo, y las actitudes con base a valores establecidos en las diversas esferas



sociales en las que confluyen las personas (Aragón, 2015; Heater, 2007; Mejía & Perafán, 2006), los que se vienen a reforzar o contraponer, con los valores impulsados por la familia, la sociedad y los medios.

La revisión de estudios antecedentes arroja que las investigaciones sobre competencias ciudadanas varían en aproximaciones, metodologías e incluso temáticas a desarrollar dentro de distintas asignaturas. Destacan aquellos que se han realizado a nivel de un país, como es el caso de Colombia, España, y Argentina (Astiz, 2007; Ruiz & Chau, 2005; Marco, 2003). En México, los estudios más amplios localizados corresponden a investigaciones desarrolladas por instituciones gubernamentales (INE, 2016; IFE, 2013). Hay estudios que buscan profundizar en aspectos específicos dentro de las competencias ciudadanas, por ejemplo, conocimiento político (Saldierna, Muñiz, & Marañón, 2017), participación política por medio del sufragio (Gómez, Tejera, Aguilar, Ramírez & Díaz, 2012); o de la ciudadanía como tema general. Se toma como referente que en educación media superior el currículo establece desarrollar ciudadanos para una sociedad democrática (DGB, 2017); se destaca la participación, el desarrollo de una conciencia cívica y ética, el reconocer y respetar el Estado de Derecho, y como actitud se prioriza el respeto. Los estudios revisados se delimitaron a dos dimensiones temáticas: democracia y estado de derecho.

1.1 Democracia

El término democracia se refiere a un sistema y régimen político que requiere una forma de vida, convivencia pacífica y de comunicación asertiva, que utiliza una serie de procedimientos e instituciones como herramientas para reconocer la esencia del individuo y del colectivo, controlar el poder, exigir y resguardar derechos, e integrar a la sociedad en una comunidad con conciencia cultural e histórica, la cual puede oponerse al concepto de derechos universales (Sartori, 2012; Touraine, 2000). Si el ciudadano actúa de manera activa, se involucra en la conformación de la democracia y el cumplimiento de obligaciones, si no, la democracia se puede ver reducida a un sistema de organización política donde una minoría tiene poder sobre la mayoría.

De acuerdo con Salazar y Woldenberg (2020) los principios que rigen la democracia en México son: a) la soberanía popular, modo de organizar el poder político donde el pueblo es el objeto y el sujeto del gobierno; b) la mayoría y la defensa de los

derechos de las minorías, a través de mecanismos de elección, como el sufragio, se eligen gobernantes que representan a la mayoría, pero para legitimarse democráticamente tienen que incluir los derechos y la participación de minorías; y c) representación política democrática, los representantes elegidos por el pueblo son responsables de tomar las decisiones políticas o bien, se puede recurrir a un plebiscito si se desea la opinión directa de la ciudadanía.

Toro (2000) menciona que otros principios de la democracia son la secularidad, es un orden social construido; la autofundación, tiene leyes y normas determinadas por la sociedad y para la sociedad que coadyuvan a vivir, cumplir y proteger; la incertidumbre, no hay un solo modelo ideal, lo tienen que determinar los ciudadanos de cada Estado; la ética, se tiene que buscar el preservar y fortalecer la dignidad humana a través de los derechos; la complejidad, incluye todos los intereses; y lo público, se construye desde la sociedad. A su vez, la democracia está contenida en valores entendidos como normas que debe compartir toda la población e instituciones (Salazar & Woldenberg, 2020; Sartori, 2012; Touraine, 2000). Los tres valores sobre los que reposa la democracia en México son la libertad, la igualdad y la fraternidad (Salazar & Woldenberg, 2020).

Un eje fundamental para la construcción de una nación democrática le corresponde a la escuela, ya que es responsabilidad de ésta formar a quienes serán ciudadanos y prepararlos para participar activamente en las decisiones que atañen a toda la sociedad. La incorporación a la escuela supone una integración institucional, lo cual significa la adaptación a una amplia cultura normativa, a través de conocimientos de reglas (que son obligatorias para la comunidad escolar), y el estudiantado las interioriza a través de actitudes que asumen y finalmente, ellos y ellas las utilizarán en acciones específicas que les permiten sobrevivir en el medio escolar (Bolívar, 2016).

Este proceso de integración representa un ejercicio de participación en las decisiones y acciones colectivas que repercuten en la formación ciudadana (Taddei, 2019). Esta preparación deberá dirigirse a dotar al estudiantado de conocimientos que les permitan entender mejor su entorno, pero también es necesario impulsar una visión crítica y reflexiva, así como la participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones.

La participación es el concepto que de manera sintética indica una forma de ser y de actuar en consecuencia de las diversas formas de pensar, y concebir el mundo. En este proceso formativo, los medios de comunicación y las redes sociales digitales juegan un papel fundamental en el contenido y las formas de acercar la información a la juventud con la que construyen una manera de pensar, pero sobre todo de actuar, o permanecer pasivos. Entre las investigaciones llevadas a cabo en la línea de adolescentes-jóvenes y democracia destacan la de Caro, Pivatto, Quinteros, Sema y Torrejón (2012) quienes mencionan que el nivel de conocimiento que los jóvenes tienen sobre la democracia afecta directamente en su participación, así mismo, la apatía y desafección que los jóvenes tienen hacia los temas de política han sido abordados por Ávila y Díaz (2017), Gómez, Tejera, Aguilar, Ramírez y Díaz (2012), Olivera (2009), Saldierna, Marañón y Muñiz (2015), e instituciones como el IFE (2013), el IMJUVE (2012) y el INE (2016).

En este sentido, la juventud se encuentra inmersa y en constante tensión con diversos fenómenos sociopolíticos lo cual coadyuva a construir y reconstruir sus acepciones de democracia y de ciudadanía. La educación, sobre todo los programas educativos formales, son un recurso con el cual cuenta el Estado para contrarrestar los influjos socioculturales negativos y la influencia del capitalismo, y desarrollar un modelo ideal de ciudadano y de democracia. En este sentido, se cuenta con programas de educación establecidos formalmente y que sirven de base para la enseñanza en el sector público desde preescolar hasta nivel medio superior, éstos logran un cierto nivel de impacto, debido al contexto en donde los individuos se están desarrollando.

1.2 Estado de derecho y cultura de la legalidad

El estado de derecho, en un sentido muy simple, se puede referir a las leyes y reglas que engloban los distintos derechos que pretenden mantener el orden; mientras que la cultura de la legalidad se enfoca en el conocimiento que tienen los ciudadanos de sus derechos, los esfuerzos que realizan por acatar las normas o leyes que los rigen, los efectos concretos que el ejercicio o la falta de puede tener en la sociedad (Laveaga, 2000). El autor sostiene que en el estado de derecho y por consiguiente la cultura de la legalidad queda inmersa la necesidad de que el sujeto conozca y comprenda la construcción del

sistema político del país donde reside junto a las instituciones gubernamentales, las estructuras de poder y jerarquías que conforman al Estado. En un aspecto más amplio, esto también incluye las funciones de cada institución, y del Estado mismo, y conocer la integración socioeconómica, ética y social.

Dado el estatus de algunos de los sujetos de estudio como pre-ciudadanos, tienen acceso limitado a instancias gubernamentales lo cual no los exime de conocer las funciones de distintas organizaciones y los medios en que pueden incidir en éstas. Por ejemplo, solicitar asesoría y en caso, iniciar un proceso en la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia. En cambio, están amparados bajo la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que establece que tienen derecho: a la vida, a la supervivencia, y al desarrollo; de prioridad; a la identidad; a vivir en familia; a la igualdad sustantiva; a no ser discriminado; a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; a una vida libre de violencia y a la seguridad social; a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad; a la educación; al descanso y al esparcimiento; a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; a la libertad de expresión y de acceso a la información; de participación; de asociación y reunión; a la intimidad; a la seguridad jurídica y al debido proceso; migrar; y acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet (SEGOB, 2014). El derecho a la educación también se encuentra en el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana, y se extiende hasta después de la mayoría de edad como el acceso a la educación superior a cargo de cada estado.

Otros derechos que permiten acceder a un estado de bienestar (Aragón, 2015), y por consiguiente es necesario que los ciudadanos los conozcan son el derecho al trabajo, la educación y la salud (Marshall, 1950). El artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona que el derecho de toda persona a trabajar de manera digna y socialmente útil; y otros aspectos están contenidos en la Ley Federal del Trabajo. Mientras que el artículo 4to constitucional establece la protección a la salud.



Cuando ciudadanos de pleno derecho, Cortina (1997) plantea que es necesario ejercer la ciudadanía al formar parte de la opinión pública, informarse y dialogar. Si el diálogo falla, que estén al tanto de otros mecanismos como organizaciones civiles, que pueden influir, afectar o persuadir la toma de decisiones de instituciones gubernamentales, es por medio de la incidencia (Canto, 2002); y que conozcan sobre las diversas instancias en las que pueden reclamar las garantías de sus derechos, y los de los demás (Aragón, 2015). De los estudios sobre cultura de la legalidad realizados en el país destaca el de Arango, Leyva, Marañón, y Lozano (2017) realizado en Monterrey, Nuevo León donde se indagó sobre los cultura y conocimientos de la legalidad y participación ciudadana, y encontraron que hay un conocimiento “aprobatorio” hacia el estado de derecho y la justicia, pero un bajo involucramiento e interés hacia la vida comunitaria y los asuntos sociales públicos.

1.3 Valores

El sistema educativo mexicano ha utilizado diferentes tipos de valores en distintas etapas educativas, pasando de los de carácter ético, los religiosos, los morales, los humanos y los políticos en distinto momento (Latapí, 2003). En tanto que la formación en ciudadanía se inclina a desarrollar los valores humanos, en especial los contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948), los cuales siguen siendo relevantes y vigentes para nuestro momento socio histórico ya que no se han consolidado como prácticas comunes ni como legislaciones en varios países. En México, el artículo tercero o del Derecho a la Educación menciona la libertad, la justicia y el respeto; mientras que, desde un punto de vista político, el INE (Salazar &Woldenberg, 2020), con base en el artículo 1 de la DUDH, destaca como valores de la democracia: libertad, igualdad y fraternidad.

El valor libertad, mencionado tanto en lo educativo como en lo democrático, tiene dos acepciones; la primera, es la capacidad de autorregularse, y la segunda se refiere al actuar sin intervención de otro individuo, organismo u organización dentro de lo permitido por la ley, apegándose al estado de derecho de manera responsable, sin que se arriesgue la soberanía popular (Salazar &Woldenberg, 2020; Touraine, 2000). En tanto que la igualdad se refiere a que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y obligaciones ante la ley, no hay diferencia

en términos políticos ni de estratos sociales (Salazar &Woldenberg, 2020). Los mismos autores mencionan que el valor fraternidad se asocia a un comportamiento o convivencia entre los ciudadanos donde exista la cooperación ante conflictos, que las diferencias y contradicciones se resuelvan de manera pacífica y legal, en caso de ser necesario, que sean tolerantes y acepten las diferencias de los otros.

El trascender de los valores en el sistema educativo fue analizado por Latapí (2003), quien menciona que es un reto formar en valores, desde el delimitarlos, definirlos, conocer la etimología a lograr que los estudiantes vivan los valores. Al respecto, Moreno y Peniche (2020), mencionan que el formar en valores es un reto para el docente de Bachillerato ya que cuenta con un contexto adverso, pero que se puede lograr si se trabaja en conjunto con los padres y la sociedad, y enfatizan en la necesidad de fomentar el valor de la solidaridad.

Si bien, a pesar de que existen sustentos teóricos que nos permiten definir distintos valores, estos son constructos abstractos que se establecen social y culturalmente, y que a la vez denotan intereses del individuo (Garay et al, 2008), por lo cual pueden variar conforme a cada estudiante lo haya interiorizado y lo ponga en práctica. De manera similar, la delimitación de estos, dado al principio de autonomía curricular, dependerá de los diseñadores de los programas base y posteriormente de quienes perfilen los materiales que se pongan a disposición de los estudiantes, sean estos módulos de aprendizaje o libros de texto.

II. Diseño metodológico de la investigación

El estudio se estructuró con base en la propuesta de investigación educativa *evaluación basada en estándares* de Stake (2004). Con la finalidad de conocer la integración de las competencias ciudadanas en los programas de bachillerato general, se desarrolló un análisis de contenido superficial o manifiesto del currículo, partiendo de los programas base (DGB, 2017) hasta los módulos de aprendizaje del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Con lo resultados obtenidos y diversos aportes teóricos se delimitaron los conocimientos, actitudes y valores, y las acciones que se enmarcan en la dimensión de democracia y del estado de derecho (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias ciudadanas y los cuatros aspectos que la componen

Aspecto de competencia / Dimensión	Conocimiento	Comportamiento	Actitudes	Valores
Democracia	Definición División de poderes Principios Deberes ciudadanos	Participación	Percepción de la democracia en el país	
Estado de derecho	Ley general de niñas, niños y adolescentes Derecho a la educación Derecho a la salud Derecho al trabajo	Cultura de la legalidad	Aceptación hacia actividades ilegales	Escala de valores

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la distribución anterior, se construyó el instrumento: un cuestionario, diseñado para esta investigación. Éste consta de 45 preguntas divididas en cuatro secciones: la primera sección es sobre conocimientos, la segunda sobre comportamiento, la tercera sobre actitudes y valores, y la cuarta recaba información sobre el nivel socioeconómico (AMAI, 2018). Cada una de las secciones, a su vez, contienen preguntas que se relacionan con democracia y estado de derecho. El instrumento se sometió a dos pruebas piloto en instituciones del mismo subsistema de bachillerato y con población similar en tanto características de sexo, edad, y nivel socioeconómico. El análisis de fiabilidad para todas las preguntas del instrumento arroja un Alfa de Cronbach de 0.875 y un Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados de 0.878.

La recolección de datos se llevó a cabo durante el mes de octubre del 2019, dentro de las aulas de clase del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, plantel Villa de Seris en horario de clase. Dicha institución cuenta con la certificación vigente del Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (COPEEMS, 2019), lo cual significa que la escuela aplica los programas vigentes a nivel federal, cuenta con el personal preparado y con las instalaciones propicias para promover un ambiente de aprendizaje adecuado.

Se seleccionó a estudiantes que se encontraban cursando el quinto semestre, tomando en cuenta que los jóvenes han cursado la mayoría de las materias vinculadas al eje para la formación ciudadana. De un universo de 541 alumnos inscritos en ambos turnos, matutino y vespertino, se recopilaron 477 cuestionarios. De los participantes en el estudio, 51.6% son mujeres y 48.4% son hombres. Los encuestados reportaron tener entre 16 y 19 años,

concentrándose el mayor porcentaje en los 17 años (76.2%). Casi la mitad de la muestra pertenece a un nivel socioeconómico alto (43.8%), es decir que los jefes de familia cuentan con estudios profesionales de licenciatura o posgrado, tiene acceso fijo a Internet en casa, y en sus familias se invierte una parte del ingreso en educación; en menor porcentaje se encuentra el nivel medio-alto (28.9%) y el medio (15.9%), en estos hogares también tienen acceso a Internet e invierten, pero en menor proporción, en la educación de los hijos, de acuerdo a los criterios establecidos por la AMAI (2018). En todo momento se conservó el anonimato respecto a nombres y otros posibles datos de identificación de los informantes, siendo la participación voluntaria.

Los datos recabados fueron capturados en el programa estadístico SPSS de los cuales se realizaron análisis de frecuencias y medidas de tendencia central. Los resultados obtenidos de las preguntas abiertas fueron exportados y se llevó a cabo el análisis cualitativo y cuantitativo del discurso a partir del cual se elaboraron categorías analíticas primarias y secundarias.

III. Análisis de los resultados obtenidos

3.1 Democracia

Con la finalidad de indagar la manera en que los jóvenes definen la democracia, se les solicitó escribir el concepto de democracia. En un primer nivel de análisis se categorizaron cinco conceptos que adquieren relevancia de acuerdo con el número de apariciones en las respuestas, de mayor a menor: forma, sistema, poder, derecho, y proceso. En un segundo nivel, se asociaron los conceptos con otros elementos semánticos. Estas asociaciones denotan

algunos rasgos de democracia mencionados por Sartori (2012) como son la racionalidad, la libertad política y la diversidad. A la vez, concuerdan con los principios de la democracia en México (Salazar & Woldenberg, 2020) donde se mencionan la soberanía popular, los mecanismos de elección y la representación política. En la Figura 1 se puede observar las relaciones asociativas de cada concepto.

De los discursos se retoman dos escritos de estudiantes que aun cuando no se relacionan con ninguno de los conceptos categorizados, expresan de forma contundente un sentir: “es algo que nos hace participar a todos”, opina el participante 506241; mientras que el participante 502223 menciona que es “algo que nos divide”.

También destacan agentes involucrados en la toma de decisiones, encontrando de mayor a menor (de acuerdo con el número de menciones), cuatro categorías: todos (para designar una mayor participación de personas), pueblo (elegir, dar voz y poder), personas, y mayoría. Esto refleja que en el constructo de democracia de los jóvenes la comunidad se coloca como un interés colectivo sobre lo individual, de acuerdo con definiciones revisadas en Touraine (2000).

Se les solicitó a los estudiantes que escribieran los tres poderes de la unión, de las 305 respuestas escritas, 236 corresponden a la respuesta correcta en distinto orden: Ejecutivo, Legislativo y Judicial,

lo que corresponde a 49% de respuestas correctas. En otra de las preguntas abiertas se les solicitó a los estudiantes que escribieran tres principios de la democracia, en orden de mayor a menor menciones respondieron: justicia, igualdad, libertad, respeto, votación, honestidad, equidad, participación, transparencia, solidaridad y elección. Los porcentajes correspondientes se pueden visualizar en la Figura 2.

De los deberes ciudadanos incluidos en la carta magna los participantes identificaron el inscribirse en el padrón electoral, en su mayoría, (96.5 %), seguido de el votar en las elecciones y consultas populares (85.9%), realizarse el servicio militar (62.3%), e inscribirse en el catastro de la municipalidad (58.2 %). Mientras que menos de un tercio señaló el desempeñar cargos de elección popular de la Federación o del Estado (29.1 %); el que la mayoría de los informantes no identificara desempeñar este deber indica un énfasis en los derechos, pero dejando de lado las responsabilidades y/u obligaciones que el ciudadano tiene de desempeñar cargos públicos e involucrarse en asuntos políticos, situación que puede causar desbalance y la promoción de una ciudadanía pasiva (Aragón, 2015; Heater, 2007).

El tipo de participación por el que optan los jóvenes incluye en primer lugar, *firmar peticiones, juntar firmas, o enviar un escrito a alguna autoridad* (60.5%); en segundo, *solicitar el apoyo de tutor o algún representante* (58.5%); y en tercero, *recabar*

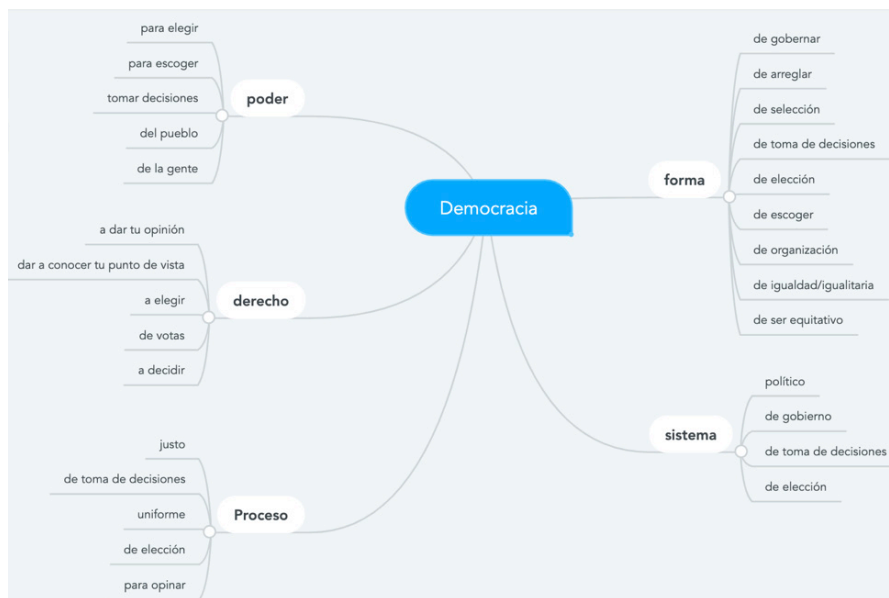


Figura 1. Diagrama que muestra los términos relacionados con democracia.
Fuente: Elaboración propia.

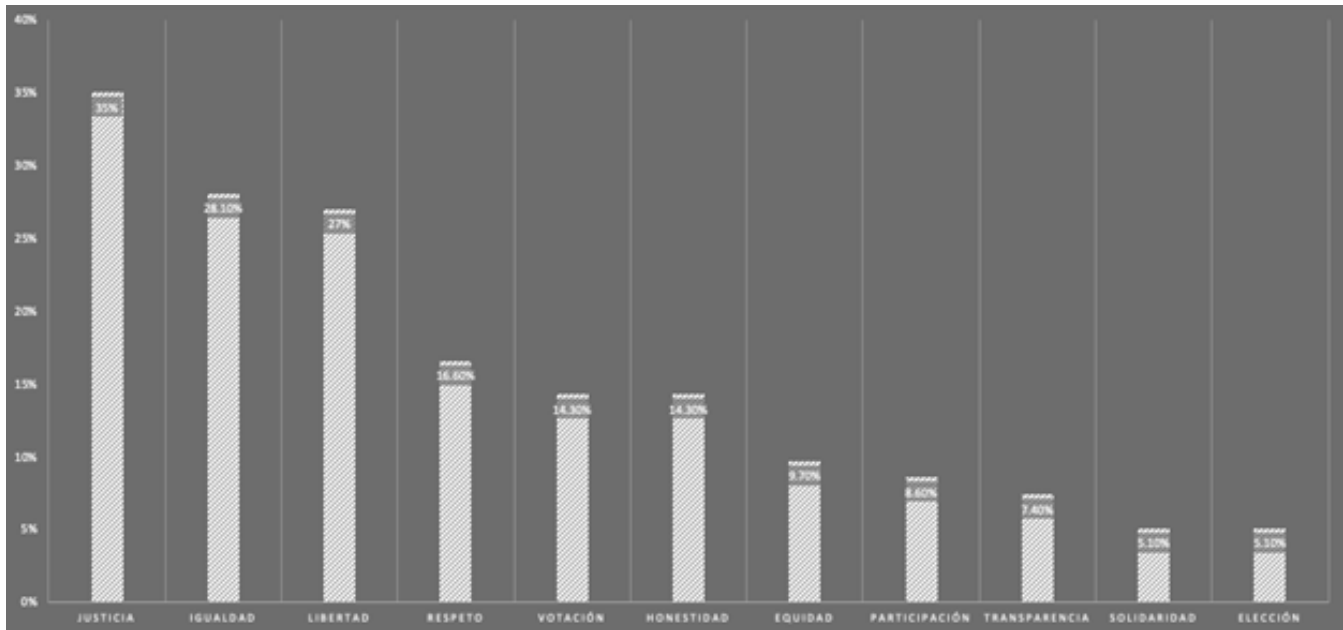


Figura 2. Principios de la democracia mencionados por el estudiantado con su respectivo porcentaje de respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

donaciones para apoyar a las víctimas de un desastre (51.8%), en último lugar se encuentra el *pintar paredes* (3.2%).

A los estudiantes los motiva a participar en una actividad política el que sirva como protesta por alguna injusticia (68.6%), el 59.1% manifestó que los motiva cuando se obtiene algún beneficio, 54.1% los motiva el que los padres se los soliciten, al 48.3% los motivaría que sus amistades participaran, y 43.8% el considerarlo una obligación. Hay cierto grado de involucramiento con las problemáticas de extensión social. Esto indica que tienen conocimiento de esos mecanismos y hay una disposición a utilizarlos en caso de ser necesario.

Un ciudadano interesado en lo que sucede en su comunidad, los jóvenes estudiantes señalaron que se informan sobre lo que sucede en el país por medio de Facebook, Twitter y/o Instagram (94.7%), la televisión (70.2%), y accediendo a reportajes digitales (58%); el resto de los recursos utilizados se encuentra en la Figura 3.

Estudios como el de Saldierna, Marañón y Muñoz (2015) coinciden en que el consumo primordial de información se realiza a través de redes sociales digitales, aspecto característico de las nuevas generaciones y su integración del uso de Internet de forma ubicua. Sin embargo, la televisión sigue estando presente previo a utilizar reportajes o

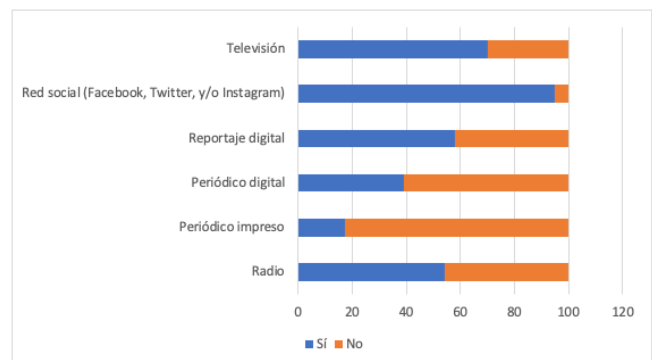


Figura 3. Porcentaje de estudiantes que manifestaron utilizar diversos medios de comunicación

Nota: N=480.

Fuente: Elaboración propia.

periódicos digitales. La televisión es una herramienta de control mediático y una fuente de antivalores (Latapí, 2003), por lo cual es necesario que estos pre-ciudadanos desarrollen el pensamiento crítico y cuestionen la información que consumen.

Las actitudes fueron recabadas a partir de situaciones que parten de la opinión que tienen de la democracia en el país. A través de la presentación de la frase: Estoy desencantado (a) con la democracia en México, ellos podían elegir la opción de respuesta que expresara mejor su sentir entre cuatro. El mayor porcentaje se coloca en la opción parcialmente de acuerdo 40.3%, seguido por totalmente de acuerdo 33.3%, las otras dos opciones,



colocadas en sentido opuesto como parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, obtuvieron el mismo porcentaje 13.2% cada una. Este resultado refleja que la mayoría (73.6%) percibe una situación desalentadora respecto a la forma en que se conduce la democracia en México. Mientras que la frase No me interesa la política presentó una distribución similar entre las opciones totalmente de acuerdo (21.6%), parcialmente de acuerdo (29.6%), parcialmente en desacuerdo (23.9%) y totalmente en desacuerdo (24.9%). Respecto a la política, los estudiantes tienen una postura de interés polarizada.

Al conjugar que hay un aspecto cognitivo basado en un constructo sobre democracia y como funciona, y un sentimiento negativo hacia esta e incluso hacia la política que parece sobrepasar el conocimiento de los sujetos, no se asimila el involucrarse en actividades políticas como una obligación para la construcción de la democracia, indica que, en términos de cultura política democrática, se asemeja a una cultura de subordinación, comportamiento no deseable en la formación ciudadana.

Los valores identificados durante la revisión de los módulos de aprendizaje, o libros de texto, con los que trabajaban los estudiantes que conformaron la muestra, son: amistad, fraternidad, honestidad, igualdad, justicia, libertad, respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia. Este listado se les proporcionó a los jóvenes, se les solicitó que seleccionaran los tres más relevantes y los colocaran en orden de importancia.

En primer lugar, se encuentra el respeto (44.4%), seguido de la honestidad (15.9%), y en tercer lugar ubicaron la libertad (15.7%). Este último concuerda con los valores de la democracia y los derechos humanos, pero es menos relevante para los jóvenes estudiantes. Los otros valores que nos hablan sobre el bienestar del colectivo son la igualdad y la fraternidad; este último no recibió ninguna mención. Sin embargo, su elección denota una prevalencia del discurso formal que se encuentra en los materiales, en donde se menciona el respeto primordialmente, y dificulta el reconocer si en verdad es un valor que se lleva a la práctica en la cotidianidad o bien, una reproducción del discurso escolar. No se indagó sobre el constructo individual de los estudiantes respecto a los valores seleccionados, ese es un tema que queda pendiente.

La democracia se lleva a cabo de forma concreta a través de la ciudadanía, para esto es necesario

que se tenga una construcción de la organización social, que conforme lo manifestaron los jóvenes, el colectivo prevalece sobre lo individual, además se deben respetar los derechos y tener unidad con las leyes vigentes (Touraine, 2000). Estos aspectos se retoman desde el estado de derecho.

3.2 Estado de derecho

Con relación al estado de derecho, conocimiento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en la que se ubica la media de edad de la población, llama la atención la falta de reconocimiento a dos derechos, el *ser prioridad*, al ser sujetos menores de edad y *migrar*, ya que las respuestas estaban divididas.

En la Tabla 2 se muestran todos los resultados obtenidos. Se visualiza en los cambios de tendencia, aquellos ítems que no son derechos y fueron incluidos a modo de control, estos son el ser discriminado, ausentarme de la escuela, profesar por imposición una religión y revisión de tus pertenencias por parte de la autoridad.

Sobre el conocimiento de la legislación en México respecto a los derechos a la educación, salud y trabajo se encontró que 70.2 % lo identificó el artículo 3ro. relativo a la educación; en contraste con el derecho a la salud contenido en el artículo 4to identificado solo por 41%. El artículo 123 que aloja el derecho al trabajo digno fue identificado por 70.4%. Es importante en este caso retomar el conocimiento que tienen y agregar en las políticas educativas, los artículos, las instituciones y los medios a través de los cuales los jóvenes pueden acceder a tales derechos, para requerir su cumplimiento, o la exigencia de estos.

Por otro lado, también identificaron los derechos a ser adquiridos como ciudadanos mexicanos. Los estudiantes lograron identificar el *tener acta de nacimiento* (71.4%), *obtener información de lo que pasa en el contexto social a través de diversos medios* (78.1 %), *analizar la información que se obtiene de diversos medios y solicitar ampliación o aclaración de ésta* (81.5%), *respetar a las personas con condiciones de desigualdad social; que tengan creencias religiosas, orientaciones sexuales, ideologías políticas o costumbres* con 84.5%, y *tener un juicio justo e imparcial* con 87.7%; pero no *ser representante de casilla durante las elecciones* (49.1 %).

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que identificaron derechos contenidos en la Ley General de niñas, niños y adolescentes

Nombre del derecho	Es derecho	No es derecho
Vida, supervivencia y desarrollo	94.5	5.5
Ser prioridad	30.3	69.7
Tener una identidad	96.4	3.6
Vivir en familia	86.9	13.2
Ejercer y defender mis derechos universales	96.9	3.1
Vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral	97.7	2.3
Vivir una vida libre de violencia y a la integridad personal	97.3	2.7
Protección de la salud y a la seguridad social	99.0	1.0
Inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad	86.5	13.5
Descanso y esparcimiento	75.2	24.8
Libertad de expresión y de acceso a la información	97.7	2.3
Participación	93.1	6.9
Asociación y reunión	84.8	15.2
Intimidad	78.7	21.3
Migrar	50.6	49.4
Acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación	90.6	9.4

Nota: Se reportan los porcentajes válidos. N=480.
Fuente: Elaboración propia

Cuando los sujetos se comportan dentro de los límites del estado de derecho, nos referimos a una cultura de la legalidad, sobre ésta se inquirió sobre actividades legales o ilegales en el Estado de Sonora, se obtuvieron los resultados reportados en la Tabla 3.

En su mayoría los jóvenes lograron diferenciar las actividades legales. Es importante señalar que el único ítem que muestra una respuesta errónea alta es *Los matrimonios entre personas del mismo sexo*, acorde con la legislación vigente para este estado es ilegal, aun cuando se han aprobado leyes legalizando el matrimonio igualitario en otros estados. Si se analiza desde las características propias de la generación, Twenge (2017) menciona que los jóvenes aceptan y ven el matrimonio igualitario como algo común, y como un derecho para las minorías de orientación sexualmente diversa. En este caso la respuesta denota una tensión y un posible desconocimiento entre lo que está

establecido jurídicamente y lo que ellos consideran debería de estar garantizado por la ley.

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes que identificaron las actividades legales e ilegales para el estado de Sonora

Actividades legales e ilegales	Legal	Ilegal
Beber en la vía pública	8.9	91.1
Sobornar o dar mordida	3.4	96.6
Abortar	9.3	90.7
Grafitear	5.6	94.4
Los matrimonios entre personas del mismo sexo	45.0	55.0
Pagar impuestos por tener una vivienda	90.4	9.6
Comprar algo sabiendo que es robado	10.1	89.9
Que los padres peguen a los hijos para corregirlos	36.1	63.9
Fumar marihuana	8.8	91.2
Consumir drogas “fuertes” (cocaína, anfetaminas, etc.)	2.1	97.9
Tirar basura en lugares públicos	19.1	80.9
Comprar antibióticos con receta médica	91.9	8.1
Manejar en estado de ebriedad	1.7	98.3
Superar los límites de velocidad establecidos	1.5	98.5
Poner un diablito (tomar electricidad)	2.3	97.7
Colgarse del Internet o de la señal de cable	13.0	87.0
Manejar un vehículo con licencia	97.1	2.9

Fuente: Elaboración propia.
Nota: Las negritas indican la respuesta correcta.

No siempre corresponde el estado de derecho de una comunidad con lo que se desea o se considera correcto (Díaz, 1998). De manera similar sucede con el que los padres les peguen a los hijos, dado que la violencia y el castigo físico son ilegales, las respuestas de más de un tercio de los informantes de que es legal pueden denotar una aceptación cultural.

En el listado de comportamientos legales e ilegales que los estudiantes identificaron realizar, destacan el que los jóvenes hayan *tomado bebidas alcohólicas en casa*, seguido de *conducido un vehículo de motor sin licencia*, y el *participar en una pelea donde haya habido golpes*. De forma contraria, las primeras tres actividades que negaron realizar son *vendido un artículo robado o de procedencia dudosa*; *consumido otra droga, diferente a la marihuana*; y *comprado un artículo robado*. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 4.



Tabla 4. Resultados de comportamientos incorrectos y/o ilegales que los jóvenes manifiestan haber realizado, en porcentaje

Comportamientos	Sí	No
Tomado bebidas alcohólicas (cerveza, tequila, etc.) en casa.	41.5	58.5
Tomado bebidas alcohólicas en lugares públicos (Por ejemplo: parques, playas, entre otros.)	29.6	70.4
Fumado marihuana.	10.6	89.4
Consumido otra droga, diferente a la marihuana.	6.7	93.3
Tomado dinero de tus padres sin permiso.	24.6	75.4
Utilizado una identificación falsa.	9.4	90.6
Dado dinero a un funcionario público a cambio de un favor u omisión a una falta/multa administrativa (Policías, maestros, guardias u otros).	8.4	91.6
Consumido alimentos sin pagar en un establecimiento comercial.	9.2	90.6
Conducido un vehículo de motor sin licencia de automovilista.	40.4	59.6
Amenazado verbalmente a otra persona.	42.9	57.1
Participado en una pelea donde haya habido golpes.	33	67
Compartido o publicado imágenes y/o videos en Internet de otras personas sin su consentimiento.	25.8	74.2
Comprado un artículo robado.	8.2	91.8
Vendido un artículo robado o de procedencia dudosa.	3.4	96.6
Pegado a un joven menor que tú.	23.7	76.3
Burlado de alguien por tener alguna diferencia física, su vestimenta, o hablar en otro idioma	28.2	71.8

Nota: N=480.

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, el optar por realizar una actividad legal o ilegal es un ejercicio de la libertad, pero, al realizar una actividad ilegal, se contraponen con los valores de la democracia en donde la libertad debe ser utilizada para apegarse al estado de derecho (Salazar & Woldenberg, 2012; Sartori, 2012).

El aspecto relacionado con actitudes se visualiza con la propensión a realizar una denuncia al ser testigos de una actividad ilegal. Se les dio la situación: si un joven estudiante se encuentra en compañía de sus amistades en una tienda comercial, y uno de ellos roba un artículo, ¿qué harían? los informantes mencionaron que le *solicitarían a que regresara a pagarlo, si la persona nos les hace caso, ya no actúan, siguen su camino* (58.7%), casi un tercio

(28.9%) además de *decirle, lo reportaría con una autoridad competente*, mientras que 10.3% *ignoraría el comportamiento*, y 2.1% *lo reportaría sin decirle nada directamente*.

Con base en los hallazgos, se deduce que no hay un compromiso ciudadano fuerte con el estado de derecho, al exigir que se cumpla la ley o bien que se respete el derecho del otro a quien le están usurpando. Aun cuando, en la sección de conocimiento identifican que lo legal es conducir con la licencia correspondiente, muchos jóvenes no lo hacen. Estas actividades ilegales realizadas muestran fallas en la autorregulación de los jóvenes, aspecto importante para la interacción pacífica según Marco (2003) y Chaux (2005), sin embargo, queda en duda si son comportamientos de orden social aceptados (Laveaga, 2000), que en lugar de excluir a quienes realizan acciones fuera del estado de derecho, les permiten incluirse en grupos sociales y/o una búsqueda de aceptación por lo pares (Bauman y Leoncini, 2018), o estar en un proceso de desarrollo de la madurez donde desafían a las autoridades.

3.3 Propuesta para una escuela democrática

Las respuestas que ofrecieron las y los jóvenes al solicitarles propuestas para impulsar una escuela democrática se pueden agrupar en las siguientes categorías : a) Aspectos formales, la cual hace referencia a dialogar sobre cambios curriculares, de poder o jerárquicos, y a herramientas de evaluación del conocimiento; b) dinámicas escolares, esto engloba el participar en proponer y realizar actividades, campañas y/o propuestas; y, c) agentes, esta se relaciona con distintos actores educativos y cambios o aspectos en los que les gustaría injerir.

Algunas opiniones reflejan la necesidad de ser visibilizado o ser tomado en cuenta, por ejemplo, algunos solicitan un espacio donde puedan opinar libremente, o bien, se les considere en la toma de decisiones, sus opiniones, sus necesidades. La opinión de algún estudiante refleja claramente en este sentido: “me gustaría que nos tomaran más en cuenta cuando se trata de nuestra seguridad a algunas personas no se les facilita llegar por la lluvia, etc.” (Informante 501228).

Relacionados con el respeto de su identidad como jóvenes hicieron referencia al querer participar en la definición de las políticas incluidas en el reglamento escolar vigente, en la planeación de eventos sociales



y deportivos en donde ellos manifiestan ser receptores de actividades impuestas por los adultos (docentes y administrativos), incluso en participar para mejorar la limpieza y vigilancia de la escuela.

Entre las reglas de convivencia que mencionan querer impulsar en el plantel, está el discutir el uso del uniforme, usar el cabello largo sobre todo en hombres, el querer tener voz, y realizar campañas de inclusión. Esto a su vez, denota que en la institución hay rasgos de autoritarismo lo cual coarta la libre expresión de los jóvenes. Al respecto, una opinión expresó: “que la opinión de los alumnos sea realmente tomada en cuenta y que respeten nuestra identidad” (Informante 502103).

Pocos jóvenes hicieron referencia a cuestiones de mejoramiento académico, sin embargo, se encuentran peticiones de elegir a sus docentes, tener maestros de calidad, la integración de la comunidad escolar (incluyendo administrativos, intendentes e incluso padres de familia), el poder dar retroalimentación sobre el desempeño de los maestros y el contar con un buzón de quejas.

De igual manera los jóvenes critican los comportamientos y actitudes de algunos de sus compañeros, “primero, ocupamos que los estudiantes sean mejores personas, así que iniciamos mejorándoles de manera moral, luego los impulsaríamos a participar” (Informante 501201), mientras que el informante 502145 opinó: “creería que ejerceríamos mejor presión si cambiamos la mentalidad de los alumnos en que poseen la habilidad de modificar la condición donde se encuentren”

Estas opiniones reflejan de manera preponderante que el bachillerato presenta un ambiente de autoritarismo donde no se permite la libre expresión de los estudiantes, las acciones son tomadas por los directivos y a veces los profesores y no consideran aspectos como la libertad, su identidad, ni formas de organización representativa al interior de la escuela, afirmaciones encontradas en Ortiz (2014) y en el informe de la OEI (2017). Conjuntamente, Ravelo-Medina y Radovic-Sendra (2016) mencionan que los estudiantes tienen la disposición para participar, pero que la estructura escolar no se los permite; sus hallazgos son similares a los de esta investigación y a los expuestos por Razo (2018). Esta experiencia escolar puede desarrollar al ciudadano activo o pasivo (Dehdar, Sayegani, Arbab, Arzhandeh, Roshanray, Raeisi & Kuhi, 2019). En tanto que, para

fomentar el desarrollo del ciudadano activo, como lo menciona el objetivo de la Educación Media Superior, es necesario facilitar el protagonismo estudiantil permitiendo que los jóvenes tomen decisiones que permitan la práctica plena de sus derechos (Martínez, 2005).

Se sobreentiende que las instituciones educativas de educación media superior son evaluadas por organismos internacionales y nacionales, y que tienen logros de aprendizaje que cumplir. Además de que las partidas presupuestales dependen en parte de los logros alcanzados. La misma premura del sistema genera una visión a corto plazo en los docentes y administrativos que ocasiona que se enfoquen en cumplir con impartir los contenidos del ciclo y evaluarlos, siendo que la formación en ciudadanía es un objetivo a largo plazo que no tendrá frutos tan concretos como lo es una calificación aprobatoria, el acceso a una beca o proyecto, pero que coadyuvará a reconstruir el tejido social, a disminuir la violencia y fomentar una cultura de paz, y a fortalecer la democracia con la participación de ciudadanos informados, críticos e interesados en el bien común.

Conclusiones e implicaciones en la formación de ciudadanía en los jóvenes

En términos sociales, los jóvenes estudiantes cuentan con competencias ciudadanas democráticas orientadas hacia el estado de derecho, en pro del bienestar del colectivo. Sin embargo, denotan que el ambiente educativo constriñe sus intenciones de participar e incluso limita su libre expresión, toma de decisiones y mostrar aspectos de su identidad personal. Este espacio escolar en vez de configurarse como una esfera pública de participación está replicando modelos jerárquicos restrictivos con participación limitada que puede generar la reproducción de comportamientos ciudadanos pasivos.

En tanto que algunas implicaciones económicas y sociales se dan en torno al desconocimiento de los derechos como lo es preservar la salud, el trabajo, y el migrar. Esto los podría colocar en una situación de vulnerabilidad al ingresar al ámbito laboral por no exigir tales derechos de su empleador. Asimismo, es necesario fortalecer la autorregulación en pro de la toma de decisiones legales, para evitar la toma de



decisiones ilícitas que puedan dañar al sujeto y a la sociedad, como podría ser el aceptar sobornos y el robo hormiga. En la misma lógica, las competencias ciudadanas pueden aumentar la empleabilidad de los jóvenes.

El que los ciudadanos exijan a los representantes políticos, a las instituciones el cumplimiento de funciones es primordial para mantener y fortalecer la democracia. Como consecuencia de la pandemia, la mayoría de las dependencias públicas tienen cuentas oficiales a las cuales ellos podrían acceder a realizar consultas, o, si es el caso, a realizar una queja o incluso una demanda.

Si bien los jóvenes priorizan socializar en entornos digitales dado la ubicuidad de la tecnología, también se puede extender la formación ciudadana hacia esos espacios promoviendo la interacción en foros de discusión, grupos de debate u otros. Así como proveerlos de habilidades mediáticas e informacionales con pensamiento crítico que los ayude a detectar casos de acoso cibernético y mantenerse a salvo dentro de estos entornos. También lo pueden hacer en espacios públicos, y pueden exigir y demandar que tales espacios de intercambio existan para ellos.

Es importante extender esta investigación a maestros y administrativos para determinar si en realidad están capacitados para generar un escenario democrático en la escuela y dentro del aula. Si bien es cierto que las imposiciones a nivel federal son determinantes, hay una libertad de cátedra y de gestión limitada que puede ser aprovechada para dicha finalidad.

Retomando la idea de Heater (2007) de que la formación para la ciudadanía debe atender al dilema de la actualidad, se tiene que trazar una ruta crítica respecto a donde dirigir el plan educativo respecto a los conocimientos que el ahora pre-ciudadano requiere para fungir con su rol de ciudadano activo, como por ejemplo, el conocer las nuevas instancias y procedimientos para exigir sus derechos como lo es la Comisión de Derechos Humanos, y el Instituto Mexicano de la Juventud donde pueden acceder a proyectos y convocatorias que les permitan colaborar, recibir cursos de formación sobre empleo, salud y participación social. Asimismo, desarrollar comportamientos, actitudes y valores que sobrepasen su valoración afectiva, es decir que se comporten de manera consciente hacia el bien común y no actúen guiados por las emociones y dañen a otros.

Asimismo, reforzar la empatía y la tolerancia, tratar temas como la modificación de los lenguajes para dar paso al lenguaje incluyente, como es el uso del sufijo -e como género neutro en el español.

Una propuesta para completar esta investigación hace referencia al estudio de la participación no convencional, retomando las nociones de Contreras-Ibáñez, Correa y García y Barragán (2005), es necesario indagar la voz de los adolescentes, que hacen y como ejercen formas de democracia fuera de la escuela, dar la oportunidad a los adolescentes de involucrarse en ejercicios democráticos. Por ello se recomienda realizar un estudio experimental que implemente un programa de formación de ciudadanía democrática activa, y permita medir los efectos sobre los comportamientos y actitudes de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Aragón, A. (2015). *Ciudadanía. La lucha por la inclusión y los derechos*. Gedisa.
- Arango, X., Leyva, O., Marañón, F., & Lozano, D. (Coords). (2017). *Cultura de la legalidad ciudadana. Análisis sobre el caso de Monterrey*. Editorial Fontamara.
- Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (2018). *Niveles Socio Económicos*. [Página Web]. <https://bit.ly/2OZUoXy>
- Astiz, M. (2007). Reflexiones sobre la educación para la ciudadanía en la República Argentina. Una perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 32-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140503>
- Ávila, I. & Díaz, O. (2017). Algunas actitudes de los jóvenes hacia la política: ¿compromiso cívico o desafección política? En S. Gómez Tagle (Coord.). *La Cultura Política de los Jóvenes*, 409-443. Colegio de México.
- Bolívar, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5, 177-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Canto, M. (2002). *Lo Cívico en lo Público. Estrategias y herramientas de incidencia ciudadana en políticas públicas*. Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio de Montesinos, A.C.
- Caro, M., Pivatto, D., Quinteros, L., Sema, G., & Torrejón, E. (2012). Conocimiento político en estudiantes secundarios. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9 (27), 81-95.



- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medios Superior A.C. (2019). *Listado de Planteles Miembros del PC-SINEMS*. [archivo digital]. <https://bit.ly/2OHikVL>
- Contreras-Ibáñez, C., Correa, F., & García & Barragán, L. (2005). Participación Política no convencional: culturas de protesta vs. culturas institucionales. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(1), 181-210.
- Dehdar M., Sayegani L., Arbab E., Arzhandeh M., Roshanray M., Raeisi A., & Kuhi L. (2019). Role of schools in educating the active citizen. *UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(2), 31-36.
- Dirección General del Bachillerato. (2017). *Documento Base del Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública. <http://bit.ly/2N8ZZcp>
- Fernández, L. (2013). La educación ciudadana en el sistema educativo mexicano. *Analéctica*, 0(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3829889>
- Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T., & Zacarías, M. (2008). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (2), 201-2014.
- Gómez, S., Tejera, H., Aguilar, J., Ramírez, J., & Díaz, F. (2012). *Informe de la Encuesta Nacional de Cultura Política de los Jóvenes 2012*. El Colegio de México. <https://bit.ly/37VkJw8>
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza Editorial.
- Instituto Federal Electoral. (2013). *Estudio Censal de la Participación en las Elecciones Federales de 2012*. <https://bit.ly/2OVxXkE>
- Instituto Nacional Electoral. (2016). *Estudio Censal sobre la Participación Ciudadana en las Elecciones Federales de 2015*. <https://bit.ly/37X6OXu>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. <https://bit.ly/33Fvodk>
- Latapí, (2003). *El debate Sobre los Valores en la Escuela Mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Marco, B. (2003). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Narcea.
- Martínez, J. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Morata.
- Mejía, A., & Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 23-35. <http://bit.ly/36BhSZj>
- Moreno, S., & Peniche, R. (2020). La formación en valores como reto para el docente de Educación Media Superior en México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (2).
- Olivera, I. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Antropológica*, 27 (27), 7-24.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela: Comencemos con el derecho a la palabra. *Signos filosóficos*, 16(31), 97-124.
- Ravelo-Medina, M., & Radovic-Sendra, Y. (2016). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16124>
- Razo, A. (2018). La reforma integral de la educación media superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 11(159), 90-106. <http://bit.ly/2T7PCtc>
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. ASCOFADE.
- Salazar, L., & Woldenberg, J. (2020). Principios y valores de la democracia. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática. Instituto Nacional Electoral. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CDCD-01.pdf>
- Saldierna, A., Marañón, F., & Muñiz, C. (2015). El papel de la comunicación en la generación de interés y conocimiento político entre los preciudadanos: aplicación del modelo O-S-R-O-R al caso mexicano. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 147-165.
- Saldierna, A., Muñiz, C., & Marañón, F. (2017). Formación ciudadana en la democracia mexicana: análisis del efecto de los medios de comunicación en la generación de conocimiento político en los pre-ciudadanos. *ALCEU*, 17 (34), 198-2015.
- Sartori, G. (2012). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Stake, R. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*. SAGE Publications.
- Taddei, I. (2019). *Formación Ciudadana a través de la Participación Política Estudiantil en la Universidad de Sonora*. [Unpublished masters dissertation]. Universidad de Sonora.
- Toro, J. (2000). Principios básicos de la democracia. En Jahir Rodríguez... *El Presupuesto Participativo: Defendiendo lo público y construyendo ciudadanía. La experiencia del departamento de Risaralda*.



- Colombia. Gobernación de Risaralda, 136 - 148. Secretaría de Planeación Departamental. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/234/28.htm>
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica.
- Twenge, J. (2017). *iGen. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood.* Atria Books.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., González, J., Grijalva, O., & Ávalos, J. (2008). Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity. *Ethnography and Education*, 3(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/17457820801899025>



Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos

Building citizenship in the university: A proposal for coexistence and conflict resolution skills

Fecha de recepción:
30 Agosto del 2021

Chávez Ponce Daniel Fernando¹
y Norzagaray Benítez Claudia Cecilia²

Fecha de aprobación:
03 Noviembre del 2021

¹ Autor de correspondencia. Licenciado en Psicología, especialidad área educativa y Maestría en Innovación Educativa ambas en la Universidad de Sonora. Actualmente profesor de asignatura en Universidad Kino y Universidad Vizcaya de las Américas.

Correo: ps.edu.dfcp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7261-6897>

² Licenciada en Psicología, especialidad área clínica en la Universidad de Sonora; Maestría en Desarrollo Educativo en el Centro de Investigación en Educación Virtual y Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente profesora de tiempo completo del departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora.

Correo: cecilia.norzagaray@unison.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4695-112X>

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior tienen el compromiso de formar integralmente al estudiantado, por lo que no es posible aludir a una educación de calidad si no se contempla la formación de competencias ciudadanas. Estas se agrupan en tres ámbitos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de diferencias. Dado que el conflicto es inevitable que se presente en la interacción de los individuos, es relevante desarrollar habilidades que permitan resolverlos de manera pacífica. Por ello, el presente trabajo presenta una propuesta para promover competencias ciudadanas a través de la convivencia y la paz, enseñando la resolución de conflictos a partir de la promoción de habilidades para la colaboración. La propuesta se estructuró a partir de dos aspectos: un diagnóstico de necesidades en una muestra de estudiantes universitarios, y teóricamente se retoma el enfoque constructivista, teniendo como método el aprendizaje colaborativo de las que se derivan estrategias didácticas creativas, significativas e integradoras. La propuesta tiene por objetivo el desarrollo de habilidades para resolver conflictos de manera colaborativa, el manejo de las emociones, la mejora de las relaciones

interpersonales y asumir el rol de liderazgo sin autoritarismo, aspecto fundamental para el desempeño del estudiante y su futuro rol en la sociedad. Se concluye que es necesario que las universidades ofrezcan a los estudiantes instancias y escenarios para promover la participación y la interacción con los diferentes actores educativos, con el fin principal de construir ciudadanía.

Palabras clave: formación ciudadana, convivencia, resolución de conflictos, universitarios.

Abstract

Higher Education Institutes are committed to offer a well-rounded education for the student body, so it's not possible to refer to a quality education if the citizenship skills are not contemplated. These are grouped into three areas: coexistence and peace, participation and democratic responsibility and plurality, identity, and valuation of differences. Since conflict is unavoidable in the interaction of individuals, it's relevant to develop emotional skills that allow them to be resolved peacefully. For this reason, this paper presents a proposal to promote civic competences through coexistence and peace, teaching conflict resolution skills by collaboration.



The proposal was structured in a constructivist approach, having as a method collaborative learning, from which derives creative, meaningful, and integrative didactic strategies. The proposal has for objective the development of skills to solve conflicts collaboratively, managing emotions, improving interpersonal relationships and assuming the leadership role without authoritarianism, a fundamental aspect for student performance and their future role in society. It's concluded that is necessary for universities to offer the student body instances and scenarios to promote participation and the interaction between the school community, so citizenship can be build.

Keywords: Education Citizenship, coexistence, resolution skills, university students

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES), tienen un gran compromiso de formar de manera integral a los jóvenes profesionistas, esto quiere decir, habilitarlos para que sean capaces de resolver problemas, pero que además desarrollen competencias genéricas que le permitan desenvolverse no solo en el plano profesional, sino también en el personal y social.

La Formación Ciudadana (FC) es una parte integral de este proceso formativo ya que además de considerarse una habilidad para la vida, a través de ella se fortalecen las actitudes, valores y habilidades para la relación del individuo con su entorno, delegándole un rol activo, participativo y dinámico en la universidad y la sociedad. No es suficiente contar con un buen desempeño académico para considerarse un buen ciudadano, sino que deben realizarse desempeños activos, transformadores y críticos (Venet, 2019).

Gran parte de los problemas de hoy se centran en la falta de respeto a la diversidad, a la exclusión, la intolerancia y la violencia. Por tanto, es necesario asumir una postura opuesta a estas actitudes que van en contrasentido de las políticas públicas expresadas por diversos organismos como UNESCO (2015) e incluso en los planes nacionales de los países como México 2019-2024 (PND, 2019). Como expresa Martínez (2006) no podemos aludir a una formación universitaria de calidad, si no se consideran aprendizajes sobre y para la ciudadanía.

La FC a nivel universitario tiene presencia predominante en los documentos institucionales, sin embargo, existen carencias de acciones formativas reales. Esto es porque, como argumenta León (2020), a la universidad se le ha otorgado la función de desarrollar conocimiento a nivel disciplinar y práctica para la solución de problemas, más que en los componentes actitudinales. La construcción de la ciudadanía no sucede de manera natural y las IES deben generar espacios de interactividad para formar a los estudiantes para convivir con otros, respetando las diferencias individuales, los derechos humanos y ejercer la ciudadanía. Por tanto, se entiende por formación ciudadana “el saber técnico disciplinar, al servicio del desarrollo de la comunidad” (p. 377), es decir, todo proceso que enseñe al individuo a vivir en comunidad, con la finalidad de que se integre y participe considerando elementos como el compromiso, la comunicación, conocimiento de obligaciones y derechos, así como el ejercicio de estos.

En el nivel universitario, implica difundir, defender y ejercer los derechos humanos como base de una convivencia pacífica, para participar en la vida política y comprender de manera crítica a la sociedad, sus instituciones y normas. Es relevante que los estudiantes universitarios asuman valores que permitan el ejercicio de prácticas y la consecución de normas que coadyuven a la mejora de sus interacciones cotidianas, que se propician en las instituciones educativas, procurando que estos se involucren en los procesos de toma de decisiones, elaboración de normas, conocimiento de los principales problemas de la comunidad educativa, para que de esta manera puedan participar de manera pacífica para mejorar la convivencia (Ortiz y Lemus, 2020).

El ejercicio de la *ciudadanía* en y desde la escuela implica diversos retos. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011) de Colombia ha propuesto *competencias ciudadanas*, a las cuales las concibe como la integración de actitudes, conocimientos, emociones, cogniciones para ser sujetos participativos. El estudio de Mescua, Ramos, Ramírez, Cruz y Caycho (2020) en estudiantes universitarios muestra que obtienen valores promedio correspondientes a un nivel regular, expresando que requieren enfatizar las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades emocionales. Consideran que, en la actualidad, la docencia no solo media conocimientos sino elementos emocionales.



Al indagar sobre las competencias deseables en los futuros egresados por la universidad, se descubrió un consenso en relación con los conocimientos para el ejercicio de la ciudadanía como la conciencia intercultural, las posibles consecuencias en la toma de decisiones, el desarrollo de la empatía, la reflexión y el pensamiento crítico, así como el desarrollo de habilidades emocionales como la asertividad, el diálogo constructivo, la resolución de conflictos, el manejo de las emociones, etc. (Hamra, 2020), elementos fundamentales para los cimientos de las competencias participativas y democráticas.

Las competencias ciudadanas se ubican en tres ámbitos: 1) el convivir de manera pacífica y constructivamente con otros que pueden tener intereses, fines o metas diferentes u opuestas, 2) la elaboración de acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que regulan a las personas y que deben favorecer el bien común, 3) el ejercicio de la ciudadanía en sí mismo, lo que conlleva a construir una sociedad a partir del reconocimiento basado en el respeto mutuo. En este sentido, las competencias ciudadanas son las capacidades que ayudan a enfrentar constructivamente cada uno de estos retos (Murillo y Castañeda, 2007; Ruiz y Chau, 2005; MEN, 2014.).

Para los objetivos de este trabajo nos centraremos en el ámbito de formación desde la convivencia y la paz, la cual se entiende cómo la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias, así como los conflictos que se presentan en la interacción escolar de las instituciones educativas (Fierro, 2011, en Verdeja, 2013). Estos elementos van de la mano pues la convivencia proporciona el componente práctico y la armonía social, a la democracia en el ambiente escolar, ya que favorece el trabajo colaborativo por medio del respeto y sin discriminación, la ayuda mutua, la promoción de los derechos humanos, el diálogo, la valoración y aceptación del otro, inclusive la conciencia ecológica en la interacción con el entorno (Montoya, 2008).

Para Chau (2012) son ocho competencias para una convivencia pacífica, las cuales son el manejo de ira, empatía, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, escucha activa y asertividad. Tres de ellas se ligan a las emociones (manejo de ira, empatía y asertividad) el resto son competencias integradoras que coadyuvan a la dirección de las motivaciones emocionales siendo un contrapeso

cognitivo de las emociones. Con ello, nos muestra que al formar ciudadanía se construye convivencia y seguridad sostenible a través de la reducción de agresiones, resolución de conflictos escolares y la reducción de la intimidación escolar.

Al respecto, Chau (2012, citado en Zuta, Velasco y Rodríguez, 2014) plantea cinco principios pedagógicos para el logro de aprendizajes ciudadanos:

1. **Aprender haciendo:** Alude a que la resolución de conflictos se aprende resolviendo las diferencias e intentarlo cuando esto sea necesario y no porque nos platicuen de ello.
2. **Aprendizaje significativo:** Se refiere a diseñar situaciones en las que los estudiantes lo relacionen con la vida real y puedan encontrar un significado y utilidad en su entorno, esto puede ser a través de situaciones simuladas o reales.
3. **Incrementar la complejidad de los aprendizajes de manera progresiva:** durante la enseñanza de las competencias ciudadanas deben presentarse cada vez con mayor complejidad y retos, pero que sean solubles y alcanzables.
4. **Autoeficacia:** Proporcionar a los estudiantes la seguridad de que son capaces de resolver problemas que se les presentan de manera cotidiana, por lo que se vincula de manera estrecha en el punto anterior.
5. **Motivación intrínseca:** es relevante que los estudiantes valoren el uso de las habilidades en su vida cotidiana y no sean obligados a hacerlo; deben percibir los beneficios para su vida, relacionarse con los otros y con compromiso de una sociedad más justa.

Uno de los objetivos de la FC es que los individuos convivan de manera pacífica y constructiva, lo cual no implica que siempre prevalezca la armonía o la ausencia de conflictos, pues en un grupo social en que el que existen intereses, metas e ideales diversos es complejo que no existan desacuerdos con otros. Más bien, lo que se solicita es que los conflictos sean resueltos sin agresión y en beneficio de las partes involucradas y que las personas hagan valer sus derechos y los de otros y que acudan a instancias reguladoras cuando así se requiera (Mejía y Perafán, 2006).



Unconflictose presentacuando hay incompatibilidad entre las personas, quienes dadas sus diferencias no logran alcanzar acuerdos, lo cual lo hace propio de las personas que interactúan con otros (Pinilla y Mendieta, 2013). Los conflictos no deben valorarse como algo negativo sino como situaciones potenciales de aprendizaje y del desarrollo de los individuos en la sociedad, recuperando la posibilidad de emplearlo para promover diversos aprendizajes que coadyuven a la formación del estudiantado, generando espacios para la reflexión (Baldovino y Reyes, 2017).

Ante esto, es de suma importancia reconocer las habilidades que tienen los estudiantes para resolver los conflictos y que se desarrollan cotidianamente en la convivencia escolar, conocidos como Estilos de Resolución de Conflictos, los cuales se definen como la tendencia del individuo a comportarse ante la presencia de una incompatibilidad en relación con el pensamiento, comportamiento, creencia o actitud de otra persona, para encontrar soluciones que satisfagan a las partes involucradas (Holst, Galicia, Gómez y Degante, 2017).

Thomas y Kilmann (2014) realizan una categorización de estos estilos, a través de la intersección de dos variables: 1. La asertividad, entendida como la habilidad con la que la persona busca solucionar los conflictos y, 2. La colaboración, que hace referencia a la intención de resolver conflictos con el apoyo de otros individuos. A partir del nivel en el que se presenta en los individuos, se establecen cinco variantes:

1. Competidor: Corresponde a un nivel alto de asertividad, pero un nivel bajo de colaboración, pues la persona actúa para satisfacer su propio interés, a expensas de la otra persona involucrada.
2. Colaborador: Corresponde a un equilibrio entre la asertividad y la colaboración. Podría considerarse como el estilo esperado en todos los individuos, pues se basa en el trabajo en equipo para resolver, en conjunto, el conflicto que se presenta en las partes involucradas, explorando el desacuerdo y buscando soluciones creativas (Luna, 2018).
3. Comprometido: Corresponde a un nivel intermedio entre la asertividad y la colaboración, pues se centra en buscar una solución oportuna y mutuamente aceptable, estableciendo un compromiso entre las dos partes.

4. Evasivo: Existencia nula de asertividad y colaboración, ya que el individuo evade la situación del conflicto, no habla de ello, aplaza su posible solución, o simplemente se aparta.
5. Complaciente: Corresponde a un nivel bajo de asertividad y un nivel alto de colaboración. El individuo complace los deseos e intereses de la otra parte involucrada, obedeciendo órdenes, además de ser generoso o altruista.

Carreño y Rozo (2020) realizan un análisis sistemático para identificar las estrategias que se han desarrollado para la favorecer el desarrollo de la convivencia y la paz desde la educación, organizándose en cuatro: 1) prevención, las cuales reúnen acciones para manejar emociones, fortalecer valores y prácticas como el diálogo, la tolerancia y el respeto, 2) de participación, incluyen proyectos para sensibilizar a los estudiantes frente a su responsabilidad democrática, para ello, organizan proyectos pedagógicas como asambleas, 3) de intervención, en las cuales se toman acciones para mitigar los actos de violencia, y 4) el uso de tecnologías, las cuales son transversales potenciando la creación de espacios tecnológicos y espacios virtuales en relación a la paz en sus instituciones.

En consideración de los planteamientos acerca de la resolución de conflictos como un conjunto de habilidades para mejorar la convivencia escolar y la paz que se presenta en las instituciones educativas y como base para la participación de los estudiantes en su entorno educativo, se presenta el diseño de un programa para la promoción de resolución de conflictos a través del diálogo, la colaboración, la empatía, el liderazgo, así como la disposición afectiva de los individuos; la propuesta se basa en los principios pedagógicos del constructivismo y del aprendizaje colaborativo.

Fundamentación de la propuesta

Para la formulación de la propuesta se consideraron dos aspectos: 1. Una evaluación de los estilos de resolución de conflictos, así como, la descripción de la percepción de la convivencia escolar de la IES y 2. Una vez identificados los aspectos a mejorar, se realizó la fundamentación teórica, con el fin de comprender la mejor manera de enseñar estas habilidades a los estudiantes universitarios. A continuación, se presentan ambas.



Evaluación de la convivencia escolar y la resolución de conflictos

Se realizó un diagnóstico de necesidades a partir de un método de investigación mixto, tomando en cuenta datos cuantitativos que permitan generalizar a otras poblaciones, además de profundizar en dichos datos a partir de la descripción de las percepciones de los estudiantes con respecto a la convivencia y la resolución de conflictos, aumentando la comprensión del objeto de estudio (Cresswell, 2009).

Desde el enfoque cuantitativo se implementó, a través de un formulario en la plataforma “Google Forms”, el instrumento “Modos de Manejo de Conflictos” de Thomas y Kilmann (2014), con lo cual se busco determinar el estilo de resolución de conflictos que predominaba. El análisis de los datos se realizó a través del programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), ubicando los puntajes brutos derivados de las respuestas de los estudiantes para estudiar los porcentajes de cada uno. Se encontró que el estilo que predomina es el comprometido, así como la evasión de la situación conflictiva; por su parte, la colaboración queda ubicada en rango medio bajo, indicando que los estudiantes no suelen trabajar en equipo para resolver la situación que aqueja en la convivencia escolar.

Desde el enfoque cualitativo se llevó a cabo un grupo focal para describir la percepción de convivencia escolar y la solución de conflictos en la Institución de Educación Superior, desde las experiencias del estudiantado. El grupo se realizó a través de la plataforma “Microsoft Teams” y tuvo una duración de 2 horas. Para el análisis de los datos se empleó el programa Atlas.Ti en su versión 9, y se organizaron dos grandes categorías de análisis: convivencia escolar y resolución de conflictos. Respecto a la primera, los estudiantes perciben una convivencia agradable entre compañeros, y algunos docentes, gracias a los espacios que proporciona la institución para la interacción, sin embargo, consideran necesario la accesibilidad de los protocolos para resolver las situaciones conflictivas, así como de actividades extracurriculares que los ayuden a participar en la mejora de su institución; sobre la segunda, los estudiantes resaltaron la influencia de los estados afectivos (emociones y sentimientos) en la generación de un conflicto, así como la falta de habilidades para el liderazgo al momento de trabajar en equipo, entre otros; Los factores que

generan conflictos entre ellos y profesores fueron las diferencias en pensamientos, creencias e ideas sobre ciertos problemas sociales (Chávez, 2021).

Se concluye que los estudiantes necesitan ser participes de actividades extracurriculares que apoyen a la construcción de mejores habilidades que les permitan convivir de una mejor manera con los demás integrantes de las instituciones educativas, así como, proporcionar soluciones efectivas y eficientes a los conflictos que se presenten, tomando en cuenta aspectos afectivos, de liderazgo, relaciones interpersonales, así como los principales elementos que generan conflictos. Aportando a la formación integral del estudiante, así como a las condiciones para la construcción de la ciudadanía en las IES.

Enfoque y método de aprendizaje

Los *fundamentos* del modelo constructivista ofrecen un *sustento* que permiten integrar elementos pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su *fundamento* principal se basa en la importancia de las relaciones sociales que el estudiante establece en las instituciones educativas, las cuales ayudan a fortalecer y perfeccionar las habilidades que ha desarrollado durante su formación académica (Schunk, 2009).

Busca empoderar al estudiante para que este se haga cargo de sus propios procesos de aprendizaje, a partir de la guía de un docente, lo cual apremia el desarrollo del pensamiento crítico, propiciando un proceso de reconstrucción entre lo nuevo que está aprendiendo y lo que ya conoce sobre el tema (Aparicio y Ostos, 2018). Por lo tanto, la función del docente se enfoca en la organización sistemática de cada uno de los contenidos didácticos, promoviendo las condiciones para lograr un desarrollo efectivo de los aprendizajes esperados de los estudiantes.

De acuerdo con Ortiz e Hincapié (2019), la organización del contenido didáctico debe de responder a cuatro aspectos fundamentales: 1) cada tema y actividad deberá de mantener una secuencia lógica; 2) motivará al estudiante a participar; 3) los contenidos estarán enfocados en la habilidad que se pretende enseñar, y, 4) hacer explícitas las características principales que componen el aprendizaje esperado. Estos aspectos ofrecen una visión distinta a lo que podríamos considerar tradicionalmente como el aprendizaje,



en donde se buscaría establecer una funcionalidad de las habilidades que se desarrollan en las sesiones didácticas con el fin de ofrecer una perspectiva realista de lo que se está aprendiendo, apelando a las situaciones que podría vivir el estudiante.

El modelo constructivista proporciona la suficiente evidencia para facilitar la comprensión de estructurar escenarios donde la socialización sea el foco central de atención, a diferencia de los modelos tradicionales los cuales ya no se ajustan a las condiciones y necesidades actuales de los estudiantes. Es importante destacar que las instituciones educativas estructuran diversos espacios de socialización en donde los estudiantes pueden interactuar entre sí, por lo tanto, estos lugares deben de ser tomados en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el socializar los conocimientos relacionados a la formación profesional, a través del diálogo, permite dar un significado al aprendizaje desarrollado.

En este sentido, integrar el aprendizaje colaborativo como un método de enseñanza alternativo al tradicional, apoyaría a la idea constructivista de ofrecer las condiciones apropiadas para la socialización del conocimiento. Al estructurar una secuencia didáctica, con base a esta idea, se toman en cuenta las siguientes características (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, en Iborra e Izquierdo, 2010):

1. La interdependencia positiva. Derivar metas y propósitos en compañía de los estudiantes, que ayude a definir la identidad y reconocimiento del grupo, ofreciendo la guía necesaria a los estudiantes en la división estratégica de los recursos con los que cuentan en el aula, especificando el rol y el trabajo que a cada uno le toca realizar durante su estancia en la institución educativa.
2. Las interacciones cara a cara. Promover la interacción de los estudiantes a través de técnicas grupales, donde colaboren entre sí para alcanzar los objetivos previstos por el docente, propiciando la empatía, solidaridad, respeto y el esfuerzo.
3. Responsabilidad individual. Establecer actividades dónde el estudiante determine sus propios alcances y limitaciones, apoyándolo cuando sea necesario a superar

aquellos obstáculos que él considera importante para su aprendizaje, reforzando también aquellos conocimientos que ha desarrollado.

4. Enfatizar el desarrollo de las habilidades sociales. Potenciar comportamientos como la comunicación, la resolución de conflictos, la negociación, el liderazgo, la asertividad, entre otros, promoviendo la expresión de ideas entre los estudiantes.
5. Autorreflexión grupal. Ofrecer un espacio de reflexión, al finalizar la sesión, para que el grupo de estudiantes analicen y comparen los aprendizajes previos a la sesión con los nuevos que han desarrollado, identificando y describiendo las fortalezas y áreas de oportunidad que se habrían de atender.

Bajo esta lógica, las secuencias didácticas estructuradas para el programa educativo deberán de promover la interacción constante entre los estudiantes, para ello, las estrategias de aprendizaje acorde para la promoción de aprendizajes desde esta perspectiva son: los juegos interactivos, pues permite el desarrollo de las habilidades de colaboración en los escenarios de educación, contando con actividades que promuevan la reflexión, la comprensión, y el análisis de los contenidos de la secuencia didáctica (Padilla, 2011).

El juego de rol también propicia la participación del estudiante, a través de la interpretación de situaciones ligadas a la realidad de los individuos, explicitando las características de los sujetos que los participantes interpretarán, brindando la lógica necesaria para representar la habilidad que se busca que se desarrolle (Urbina, Medina y Calle, 2010; Holguín, 2018). Por otro lado, los estudios de caso coadyuvan al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, a través del análisis de situaciones reales, lo que permite al estudiante comprender el origen de diversos problemas, las variables involucradas, así como las posibles soluciones que pueden brindar de acuerdo con su conocimiento (Tamayo, 2011).

Fomentar la participación de los estudiantes en debates, foros de discusión, así como la creación de talleres didácticos y grupos de estudio para la promoción de habilidades, ubicados dentro de una problemática común que se enfrentan en su institución educativa, concientiza a los estudiantes



en la importancia del trabajo en equipo y la colaboración entre pares para alcanzar objetivos en común (Scagnoli, 2006; Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011; Andrés y Labrador, 2014). Con base a esta lógica analítica, se elaboró un programa de innovación educativa, que busca formar a los estudiantes universitarios en habilidades para la colaboración, al momento de ofrecer soluciones a los conflictos de la comunidad educativa.

ConVive: Aprende a resolver conflictos colaborando con los demás

A fin de buscar la promoción de la formación integral de los estudiantes, se diseñó un programa de innovación educativa, para propiciar el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos en estudiantes universitarios, cuyo propósito principal es la mejora de la convivencia escolar en las Instituciones de Educación Superior. Para ello, se retoma la propuesta de Torrecillas, Martínez, Olmos y Rodríguez (2016), quienes facilitan la comprensión del orden lógico que se habría que tomar en cuenta para la formación de dichas habilidades:

1. Identificación de conflictos y estilos para resolverlos.
2. Gestión de emociones personales durante el conflicto.
3. Gestión de las relaciones interpersonales dentro de la institución educativa.
4. Potenciación de climas colaborativos en la institución educativa.

La propuesta se divide en 8 sesiones de trabajo (dos sesiones para cada unidad) cuya duración oscila entre una hora y media a dos horas, dónde, a través de juegos de roles, estudios de caso, juegos interactivos, y la participación en foros, los estudiantes desarrollan los aprendizajes esperados que se describen a continuación:

1. Identifica los elementos que constituyen un conflicto en la convivencia escolar universitaria, a través de un juego de rol, en un espacio de reflexión acerca de las situaciones conflictivas que se viven en la convivencia escolar.
2. Describe las características del estilo colaborativo de resolución de conflictos, a través

de un estudio de caso, enunciando alternativas de solución para situaciones conflictivas que se presentan en la convivencia escolar.

3. Interpreta las sensaciones que experimenta su cuerpo al enfrentarse a un conflicto, a través de un juego interactivo, mencionando los sentimientos experimentados.
4. Practica las técnicas de regulación y expresión de estados afectivos de Steven Hayes (Di que sí, Juego imposible, Meditación Sencilla y Moverse en cámara lenta), a través de un juego interactivo, para establecer habilidades que permitan el control efectivo de emociones y sentimientos.
5. Analiza los intereses y desinterés de sus compañeros de aula, a través de un estudio de caso, que propicie relaciones interpersonales positivas dentro de la comunidad educativa.
6. Selecciona las características principales que le permiten confiar en sus compañeros de aula, a través de un juego de roles, para distinguir las acciones que promueven una mejor convivencia escolar.
7. Expone las características personales que lo convierten en un líder al momento de colaborar con otros compañeros, a través de un juego interactivo, que establece mejores climas colaborativos entre los estudiantes de la comunidad universitaria.

Cada actividad es monitoreada y evaluada a través de instrumentos cualitativos como lo son: las listas de cotejo, las escalas de estimación y las rúbricas de evaluación, permitiendo conocer el proceso cognitivo que los estudiantes han tenido que transcurrir para la construcción de su aprendizaje.

Para la evaluación del programa se propone la utilización de una batería de instrumentos (ver Tabla 1), la cual permite medir cuantitativamente las habilidades de los estudiantes antes y después de la implementación, obteniendo información relevante con respecto a la funcionalidad del programa para promover y desarrollar alternativas de solución de conflictos en estudiantes universitarios.



Tabla 1. Batería de instrumentos para la preevaluación y post evaluación de los participantes del programa: “ConVive”

Nombre del instrumento	Autor	Dimensiones	Cantidad de ítems
Cuestionario de Convivencia Escolar	Nicolás, 2015	“Convivencia y Satisfacción en la institución educativa”	13
		“Comportamientos que pueden generar conflictos en la convivencia escolar”	10
		“Resolución de conflictos en la convivencia escolar”	7
Modos de Manejo de Conflicto	Thomas y Kilmann, 2014	Asertividad Cooperación	15 15
Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS-español)	Marín, Robles, González y Andrade, 2012.	Capacidad de regulación de estados afectivos	8
Encuesta sobre estilos de liderazgo	Castillo, 2010, en Reyes, 2012.	Procesos decisorios.	5
		Sistema de comunicación.	5
		Relaciones interpersonales.	5
		Sistemas de recompensas y castigos.	5

Además, se ofrecen dos manuales de trabajo, uno para el estudiante, donde se explica, de manera detallada, el contenido informativo relacionado a las habilidades que se pretende desarrolla a lo largo de la implementación del programa, reforzando el aprendizaje. El otro se diseñó para los instructores, explicando la lógica de cada secuencia didáctica, ofreciendo una guía para ubicar la información en cada presentación que se utiliza, así como la forma de implementación de cada actividad diseñada.

Conclusiones

Construir ciudadanía, desde una propuesta de un programa educativo innovador, que sume a la formación de los estudiantes universitarios hacia horizontes distintos a los especificados en los planes de estudio, abona a la idea de generar una sociedad

más crítica, comprensiva, empática, solidaria y colaborativa, en donde los profesionales mantengan una mejor conciencia social sobre su impacto en la comunidad donde ellos se desarrollaron.

Tomar en consideración la convivencia, dentro de la lógica de la Formación Ciudadana, permite entender la manera en que los ciudadanos pueden sentirse identificados con su comunidad, y así promover la unión para lograr objetivos en común que beneficien a cada uno de ellos. Además, de enfatizar que las situaciones conflictivas siempre estarán presentes en su interacción cotidiana, volviendo relevante el aprendizaje de alternativas que se enfoquen en la colaboración, más que en la competitividad.

Los resultados de la fundamentación del programa muestran la relevancia de reforzar en los estudiantes universitarios, el conjunto de habilidades emocionales para resolver conflictos los cuales como establece Chau (2012) son pilares para la construcción de la formación en ciudadanía.

Aun cuando son básicos, no son los únicos para la construcción de la ciudadanía, dado que los estudiantes reportaron dificultades para que en su institución hubiera procedimientos claros para resolver conflictos en otras instancias, cuando no es posible llegar a acuerdos, por lo que no solo es trabajar en el individuo, sino en las instituciones para crear espacios de convivencia y solución de conflictos a través de normas y protocolos claros de atención, como lo mencionan Mejía y Perafán (2006). Por tanto, *las instituciones deben tener espacios mediadores para que los actores de las instituciones acudan a ellas en el caso de requerirlos.*

Por ello, la inclusión de programas educativos innovadores que apoyen a concretar esta idea en los estudiantes universitarios corresponde a un avance significativo a la manera en que se puede construir diversos espacios en las Instituciones de Educación Superior que ofrezcan las suficientes condiciones para el diálogo, la reflexión, la participación, y el involucramiento de los individuos en su comunidad universitaria.

La propuesta presentada en este trabajo fue diseñada para cumplir ese propósito, pues cada sesión de trabajo se estructuró para que el estudiante fuera un agente activo al construir su propio aprendizaje, tomando en consideración su participación constante, de manera individual y en colaboración con sus compañeros de aula, a través de juegos,



estudios de caso, creación de foros o talleres, entre otros aspectos, considerándose como un colega. Con ello, se aporta una propuesta fundamentada en principios, competencias y métodos congruentes para la promoción de la ciudadanía en el ámbito de cultura de paz.

Por lo tanto, ofrecer estos espacios en forma de talleres extracurriculares, o como parte oficial de los planes de estudio de cada licenciatura, coadyuvará a la consecución de los objetivos institucionales de cada IES, ajustándose también a las recomendaciones internacionales y nacionales, sobre las transformaciones que habría que tomarse en cuenta para la educación, yendo más allá del umbral tradicional que ha permeado durante mucho tiempo en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M., Labrador, M. (2014). Aprender con los demás y mejorar las competencias comunicativas a través del foro. *Lenguaje y textos*, 40, 87-96.
- Aparicio, O., Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 115-120.
- Barrios, A. (2020). El baúl de la paz sistematización de una práctica pedagógica de la cátedra de la paz. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. (Tesis de Maestría). http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16404/2/BarriosArelis_2020_BaulPazSistematizacion.pdf
- Betancourt, R., Guevara, L., Fuentes, E. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. *Caracterización y Retos*.
- Carreño, M. Rozo, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Academia y virtualidad*, 13(2), 35-56. DOI: 10.18359/ravi.4501
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar
- Chávez, D. (2021). ConVive: Una propuesta de programa para la formación de habilidades de resolución de conflictos en estudiantes universitarios. Tesis de maestría, Universidad de Sonora.
- Cresswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Editorial: Sage.
- Hamra, S. (2020). Estudios generales y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación ciudadana de los estudiantes universitarios. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(46), 630-662.
- Holguín, E. (2018). Técnica del sociodrama en la comprensión lectora en el subnivel elemental. Tesis. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Iborra, A., e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.
- Mejía, A., y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: Una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, (23), 23-35.
- León, F. (2020). Competencias ciudadanas: análisis crítico y pautas para la formación profesional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 12(21), 369-388.
- Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C., Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521- 526.
- Martínez, M. (20026). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 42, 85-102. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.pdf>
- Mescua, Ramos, Ramírez, Cruz, Caycho (2020). Niveles de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista EDUSER*, 7(1) 69-81. <http://181.224.246.204/index.php/EDUSER/article/view/2516/2069>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Orientaciones para la Institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla Brújula 1: Programa de competencias ciudadanas. Bogotá. D.C., Colombia: Amado Impresiones S.A.S.
- Montoya, J. (2008). Segundo avance de investigación - El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (24). <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220359004.pdf>
- Murillo Castaño, Gabriel, & Castañeda Aponte, Nathalia (2007). Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (37),1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533669005>
- Nicolás, A. (2015). La convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia: La voz del alumnado. Tesis doctoral. Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Murcia.



- Ortiz, E., Hincapié, D. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina. En Mateo, M., y Rucci, G. (2019) El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Editorial: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ortiz, G. y Lemus, M. (2020). Ciudadanía y participación juvenil en la Universidad Autónoma Metropolitana. En: Formación Ciudadana en Estudiantes Universitarios, Editorial: Terracota, 53-79.
- Padilla, N. (2011). Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo. Granada: Universidad de Granada.
- Pinilla, N. y Mendieta, M. (2017). Pedagogía de la confianza: una estrategia para generar ambientes escolares de paz. *Revista Análisis*, 49(91), 315-336. <https://www.redalyc.org/journal/5155/515558054004/515558054004.pdf>
- Reyes, N. (2012). Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de Ventanilla-Callao. Tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ruiz, A. y Chauz, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf
- Schunk, D. (2009). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Editorial: Pearson, pp. 228-278.
- Scagnoli, N. (2005). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36), 39-47.
- Tamayo, M. (2011). El proceso de la investigación científica. Editorial: Limusa. Pp. 44-50.
- Thomas, K., Kilmann, R. (2014). Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto. Editorial: CPP.
- Torrecillas, E., Olmos, S., Rodríguez, M., Martínez, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education*.
- Urbina, M., Medina, S., Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación del juego de rol. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 11(3), 277-300.
- Verdeja, M. (2013). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 167-190.
- Venet Muñoz, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Revista Conrado*, 15(70), 435-443. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrad>
- Zuta, E.; Velasco, A. y Rodríguez, J. (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. *Educación*, 6, 51-66.