

## Donde se teje la escuela: relaciones, ausencias y dolencias. Estudio de caso en una escuela de Michoacán

## Where the School Is Woven: Relationships, Absences, and Illnesses. A Case Study in a School in Michoacán

**Miriam Judith Guijarro Bonilla**

Escuela Normal Primaria “Juana de Asbaje”

<https://orcid.org/0000-0002-2938-7531>

[miriam.guijarro@ceja.edu.mx](mailto:miriam.guijarro@ceja.edu.mx)

[judithguijarrob@gmail.com](mailto:judithguijarrob@gmail.com)

México

**Laura Marcela Gueta Solis**

Secretaría de Educación de Jalisco

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco

<https://orcid.org/0000-0002-0262-6547>

[lauramarcelaguetasolis@gmail.com](mailto:lauramarcelaguetasolis@gmail.com)

[laura.gueta@jaliscoedu.mx](mailto:laura.gueta@jaliscoedu.mx)

México

### Resumen:

Comprender la convivencia desde el enfoque sistémico permite entender las dinámicas relacionales como pautas para mantener el equilibrio en la convivencia. Las preguntas de investigación en este estudio fueron ¿cómo son las relaciones de convivencia que sostienen los docentes y los estudiantes de 5° y 6° en el aula? y ¿Cuál ambiente relacional favorece la convivencia? El objetivo fue analizar los ambientes relacionales que sostienen docentes y estudiantes en una escuela primaria de Michoacán.

La investigación se posicionó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, usando el estudio de caso como método para comprender la realidad, las técnicas fueron: observación, entrevistas, narrativas y grupos focales. El procesamiento de la información se realizó mediante un análisis de contenido temático, partiendo de una codificación abierta, seguida de una codificación axial. En los resultados se identifican tres ambientes relacionales (permisivo, dialógico y autoritario) los cuales retratan las relaciones, ausencias y dolencias y cómo éstas sostienen las interacciones de la estructura escolar. Se destaca la importancia del diálogo igualitario y las interacciones que promueve el docente como elementos fundamentales en los ambientes relacionales que favorecen la convivencia.

**Palabras clave:** convivencia escolar, relaciones intergrupales, ambiente escolar, estructura escolar

### Abstract:

*Understanding coexistence from a systemic perspective allows us to understand relational dynamics as guidelines for maintaining a balanced coexistence. The research questions in this study were: What are the relationships of coexistence maintained by teachers and students in grades 5 and 6 in the classroom? And what relational environment fosters coexistence? The objective was to analyze the relational environments maintained by teachers and students in an elementary school in Michoacán.*

*The research was positioned within an interpretive paradigm with a qualitative approach, using the case study as a method to understand reality. The techniques used were observation, interviews, narratives, and focus groups. The information was processed through thematic content analysis, starting with open coding, followed by axial coding. The results identify three relational environments (permissive, dialogical, and authoritarian), which reflect the relationships, absences, and ailments, and how these sustain interactions within the school structure. The importance of egalitarian dialogue and the interactions promoted by the teacher is highlighted as fundamental elements in relational environments that foster coexistence.*

**Keywords:** *school coexistence, intergroup relations, school environment, school structure*

**Recibido:** 17/10/2025 | **Aceptado:** 09/12/2025 | **Publicado:** 06/01/2026 | pp. 1 – 18

**DOI:** 10.19136/etie.v8n16.6352



## Donde se teje la escuela: relaciones, ausencias y dolencias. Estudio de caso en una escuela de Michoacán

### | **Introducción**

Abordar las relaciones de convivencia desde las pautas de interacción con la perspectiva de la teoría sistémica permite comprender distintos ambientes relacionales que sostienen las personas. Estos ambientes pueden sustentarse en relaciones de empatía y diálogo, o bien, en relaciones autoritarias o de indiferencia. Esto representa un desafío en la educación, porque a menudo se desconoce cómo son las relaciones entre maestros y estudiantes dentro del aula, por tanto, se requiere investigación al respecto, entendiendo que lo que no se nombra, no existe, perpetuando así formas de interacción asimétricas sostenidas en el autoritarismo, la indiferencia o el conflicto.

Los ambientes relacionales se sustentan en las dinámicas que emprenden estudiantes y docentes, sin embargo, estos últimos influyen de manera decisiva por la autoridad que tienen dentro del aula. El objetivo del presente estudio es analizar los ambientes relacionales que sostienen docentes y estudiantes de 5° y 6° en una escuela primaria de Michoacán y caracterizar los aspectos que favorecen la convivencia. Esto desde el enfoque cualitativo, con el método de estudio de caso. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas, narrativas, observaciones y grupos focales para rescatar la voz de los estudiantes, que son los que sostienen cada uno de estos ambientes relacionales.

Al analizar algunas investigaciones recientes enmarcadas en los últimos años, éstas señalan la importancia de los ambientes relacionales para el desarrollo de habilidades sociales y la regulación emocional (Garzón et al., 2024). Destacan como elementos fundamentales para un ambiente relacional positivo, la empatía (Hernández et al., 2024), el compromiso de los docentes (Contreras, 2024), la importancia de cambiar la estructura centrada en el adulto, por la paridad en las relaciones maestro-estudiante (Serrano y Cordero, 2025) y la organización del espacio físico para que favorezca el encuentro y el cuidado mutuo (Pericacho, 2023).

Además, el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, reconoce la importancia de las interacciones que sostienen docentes y alumnos para que existan entornos de respeto y cooperación. Esto manifiesta la necesidad de indagar cómo son los ambientes relacionales en la escuela primaria, para identificar los elementos que favorecen la convivencia y aquellos que se omiten. Es fundamental considerar además la perspectiva de los estudiantes en la investigación para visibilizar sus vivencias y percepciones de los ambientes relacionales.

En síntesis, comprender los ambientes relacionales en la educación primaria no es solo un ejercicio descriptivo, sino una apuesta por reconstruir las formas en que estudiantes y docentes se encuentran, se reconocen y cocrean. Profundizar en estos vínculos permite revelar las tensiones, ausencias y oportunidades que configuran la convivencia cotidiana, y abre la posibilidad de transformar la escuela en un espacio donde el respeto, la escucha y el cuidado mutuo no sean excepciones, sino prácticas habituales. Investigar los ambientes relacionales desde la voz de quienes los viven, se convierte así en un camino para avanzar hacia escuelas más humanas, más justas y capaces de sostener procesos formativos.



El presente estudio se enmarca en la Teoría de la Acción Comunicativa propuesta por Habermas (1987) la cual señala que, “En un sistema social diferenciado, el mundo de la vida se encoge y se convierte en un subsistema más” (p. 245). En este sentido desde la teoría sistémica de Bertalanffy (1976) se reconoce la relación maestro-estudiante como un sistema que se sostiene en la interacción de estos sujetos, con pautas que dan lugar a distintos tipos de relaciones que van de la horizontalidad y el diálogo a la verticalidad y el autoritarismo.

También se consideran los patrones interaccionales que explican Fairlie y Frisancho (1998) a partir de las pautas interactivas de comunicación y comportamiento. Los ambientes relacionales se analizan desde la pedagogía en la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire (2005) que reconoce la importancia del diálogo que no impone, ni doméstica, sino que hace posible la liberación, la colaboración y la adhesión de las personas. Esto mismo se analiza desde los principios del aprendizaje dialógico propuestos por Aubert et al. (2010): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en las diferencias.

Todo esto lleva a comprender las relaciones de convivencia, a caracterizar los ambientes relacionales como entornos que sostienen interacciones, desarrollan vínculos sociales, afectivos y comunicativos desde la frontera del conocimiento con la intención de explorar ideas, conceptos nuevos de la convivencia y ampliar los límites de lo que se sabe acerca del objeto de estudio. Esto implica mirar las dinámicas relacionales como el centro de la convivencia. Entender ¿cómo? ¿desde dónde? y ¿con qué finalidad se relacionan? permite caracterizar las pautas relacionales que se sostienen en los distintos ambientes escolares y áulicos, de manera que, si se comprende lo que sucede en las aulas se estará avanzando hacia la caracterización de la convivencia.

Desde la teoría sistémica y los aportes de Freire (1994) se identifican tres ambientes relacionales contrastantes: uno autoritario, otro permisivo y otro dialógico. Es una realidad que muchas escuelas priorizan el aspecto académico de los estudiantes, pero descuidan el aspecto relacional. A pesar de que el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, tiene su fundamento teórico en la educación liberadora y la pedagogía crítica propuestas por Freire (1970) quien reprueba la educación bancaria y orienta a sostener encuentros dialogantes de aprendizaje. No obstante, en muchas escuelas se siguen sosteniendo relaciones de poder y/o relaciones permisivas que no forman para la convivencia.

En este contexto, se identifica una dicotomía entre lo que señala el sistema educativo y lo que sucede en las escuelas, pues no solo se prioriza el aspecto académico, sino que se omite una formación para la convivencia. Desde la práctica docente y los fines de la educación se tiene una deuda con el estudiantado porque con frecuencia no se forma para la convivencia, ni se promueve una cultura relacional en la escuela, solo se llevan a cabo actos punitivos para controlar acciones disruptivas. El aprendizaje cooperativo, la estructura escolar y la formación docente en el ámbito de la convivencia son algunos aspectos relevantes que se destacan para solventar esta problemática.

## | **Metodología**

La presente investigación se posicionó desde el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, con una concepción de la realidad construida en donde se valora la subjetividad humana como “una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos” (González, 2001, p. 231), no se buscó un saber causal, sino comprensivo. Se utilizó



el método de estudio de caso, que “se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (Hernández et al., 2014, p. 2). El estudio de caso es congruente con el paradigma interpretativo porque tiene como finalidad comprender e interpretar el fenómeno que se investiga a partir de la perspectiva de los informantes, trabaja con datos cualitativos, considera el contexto y emplea la descripción.

El procedimiento que se siguió consideró las recomendaciones de Hernández et al. (2014). Lo primero que se hizo fue analizar el caso de forma exploratoria con un cuestionario aplicado a los estudiantes de la escuela primaria, con la intención de evidenciar que el problema de estudio emergiera de la realidad, retratara las problemáticas reales y a partir de ahí así se identificaron las categorías operativas de la investigación.

El trabajo de campo se realizó en una escuela primaria pública de organización completa ubicada en el extremo norte de Zamora, Michoacán, en un contexto caracterizado por un nivel de ingresos bajo, inseguridad pública y desigualdad social (Secretaría de Economía, 2024). La muestra se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión para los estudiantes fueron estar inscritos en grados superiores (5° y 6°), considerando su etapa de desarrollo cognitivo y verbal, mientras que para los docentes se requirió ser titular de grupo con antigüedad mínima de un ciclo escolar. Participaron voluntariamente 85 estudiantes, tres docentes y 14 padres de familia.

Para la recolección de datos se implementó una triangulación metodológica compuesta por cuatro técnicas. Primero, se llevó a cabo una observación no participante durante un mes, registrada en diarios de campo como instrumento para documentar interacciones y eventos en el aula. Segundo, se realizaron tres grupos focales (uno por grupo) para indagar en las perspectivas colectivas sobre el clima escolar. Tercero, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra de 21 estudiantes y 14 padres. Finalmente, se recopilaron narrativas escritas elaboradas por los estudiantes, utilizadas para acceder a las experiencias subjetivas sobre las temáticas de ausencias y dolencias. Para las entrevistas, grupos focales y narrativas se utilizaron guías de preguntas como instrumentos.

El procesamiento de la información se realizó mediante un análisis de contenido temático. Luego de la transcripción de los datos, se procedió a una codificación abierta para identificar unidades de significado, seguida de una codificación axial para agruparlas en categorías. Este procedimiento inductivo permitió la identificación de los ambientes relacionales (permisivo, autoritario, dialógico) a partir de los patrones encontrados en la empiria.

En cuanto a las consideraciones éticas, se protegió la identidad de los sujetos y la confidencialidad de los datos, por ello se sustituyeron los nombres de los estudiantes por códigos compuestos por letras y números. Para los códigos se emplearon las iniciales de cada técnica, el número de informante y el número del grupo. Se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y tutores, garantizando el anonimato mediante el uso de códigos alfanuméricos. El rigor metodológico se sustentó en los criterios de credibilidad y confirmabilidad a través de la triangulación de fuentes y la saturación de las categorías de análisis.

Finalmente, es necesario acotar los alcances de esta investigación bajo los criterios de rigor cualitativo. En términos de transferibilidad, los hallazgos responden a la singularidad de un estudio de caso y no pretenden una generalización estadística, la “descripción densa” aquí ofrecida permite que las dinámicas relacionales identificadas (ausencias y dolencias) sirvan como marco interpretativo para otros contextos escolares con características socioeducativas análogas.



La credibilidad del estudio se sustentó en la triangulación de voces; sin embargo, se reconoce como una limitación el tamaño de la muestra para las entrevistas en profundidad y la naturaleza transversal del corte temporal. Aunque las voces recabadas lograron la saturación de las categorías emergentes, se sugiere que futuras líneas de investigación incorporen estudios longitudinales y amplíen la participación del estudiantado. Esto permitiría no solo profundizar en la evolución de los ambientes relacionales a lo largo del tiempo, sino también diversificar las perspectivas sobre cómo la estructura escolar condiciona la convivencia.

## | **Resultados**

Las relaciones de convivencia se conceptualizan como las prácticas relacionales de las personas que interactúan de forma habitual en este caso en la escuela, dichas prácticas son relevantes por su influencia en las experiencias de las personas porque van caracterizando la forma en que estas se relacionan (Fierro y Tapia, 2013). Estas prácticas relacionales se pueden observar en la cotidianidad del aula, en la interacción entre los estudiantes y las relaciones con sus maestros.

En el presente estudio se analizan tres grupos de estudiantes de educación primaria (dos de sexto grado y uno de quinto grado) cuyas edades oscilan entre los 10 y los 13 años. En cada uno de ellos se identifica un ambiente relacional diferente: permisivo, autoritario y dialógico, que pese a que coinciden con la teoría los títulos de cada apartado de resultados están diseñados para reflejar una sólida y necesaria articulación teórico-empírica.

En esencia, cada denominación no es una simple etiqueta descriptiva, sino una síntesis que ha emergido del diálogo constante entre el marco teórico conceptual previamente establecido (los modelos, constructos y conceptos guía) y la evidencia empírica observada y recopilada (los datos, hallazgos o la realidad contrastada). Por lo tanto, los títulos actúan como categorías interpretativas que están fundamentadas en la teoría y validadas por los datos, asegurando que los hallazgos posean tanto rigor conceptual como relevancia práctica. A continuación, se muestra lo encontrado.

### **Ausencia del docente como detonante de un ambiente permisivo**

Desde la postura de Freire (1994) un ambiente de permisividad es aquél en donde todo es válido, licencioso y carece de límites. En el primer grupo de estudiantes se identifica un ambiente permisivo en el aula, porque el docente mantiene una atención selectiva con sus estudiantes, es decir, permanece atento a ellos durante las sesiones de clases, pero constantemente se ausenta del aula de manera habitual, como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Ausencia del docente del grupo uno*

<b>Técnica de investigación</b>	<b>Viñeta empírica</b>
ROG1	Mo. No me voy a tardar ni 15 minutos. No quiero desorden, por favor. Vayan recortando. Vamos a hacer un campo semántico de artesanías para empezar y vamos a buscar ¿qué significa artesanías? (El maestro sale del salón por media hora)

Técnica de investigación	Viñeta empírica
NA2G1	Ent. Entonces aquí (en el primer dibujo) ¿el maestro se fue? NA2G1. Sí, siempre hace eso
NA11G1	Ent. ¿Es frecuente que él salga? (el maestro) NA11G1. Sí, todos los días un ratito.

*Nota.* Los códigos utilizados dan cuenta de la técnica de investigación, el número de estudiante y el grupo 1.

De esta manera el maestro se deslinda de los estudiantes, pero no solo eso, también permanece indiferente ante las conductas disruptivas. Tanto los estudiantes como los padres destacan la inacción del docente pese a que este haya presenciado o sido informado de las agresiones que se presentan en el aula, pues “no les dice nada” (EA11G1). En este ambiente permisivo caracterizado por la ausencia e inacción docente, los estudiantes se mantienen distantes entre sí y configuran relaciones caracterizadas por alianzas y coaliciones, es decir, algunos estudiantes se unen para afectar a los demás, y otros para procurar no ser molestados (Fairlie y Frisancho, 1998). Esto se observa en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Agresiones en el grupo uno*

Técnica de investigación	Viñeta empírica
EA5G1	Ent. ¿Qué se dicen entre ustedes? EA5: Maldiciones y más maldiciones, pero entre nosotros, nomás que nosotros sepamos, y pues es como algo ya costumbreado.
NA2G1	Ent. ¿Cada cuando sucede esto? (las agresiones en el salón) NA2G1. Todos los días.
ENPF13	PF13. En una ocasión yo le revisé el celular a él (a su hijo) y en el grupo ya le habían dicho que a la salida se lo iban a agarrar (a golpes) entre todos. Tuve que faltar al trabajo por venir por él.

Los elementos que destacan en la interacción entre los estudiantes son: el lenguaje malsonante y las agresiones. En este contexto, el ambiente permisivo caracterizado por la indiferencia del docente ante las conductas disruptivas de los estudiantes sostiene vínculos de poder y sumisión entre ellos pues mientras algunos protagonizan las conductas disruptivas, otros se unen a estas y agreden a los demás. Los estudiantes agredidos a menudo padecen en silencio, recurso que indica sumisión y resistencia (Christiansen, 2012). En dicho ambiente permisivo la idea de convivencia que tienen los actores educativos no solo es distinta, sino excluyente. Los estudiantes y padres de familia delegan la responsabilidad de las relaciones de convivencia al docente, esperando que él intervenga y que mejore las interacciones de los estudiantes. El docente por su parte transfiere esta responsabilidad a los estudiantes como se observa en la tabla 3.



**Tabla 3**

*El maestro se deslinda de las interacciones de los estudiantes*

Técnica de investigación	Viñeta empírica
NA11G1	<p>NA11: Sí, se da cuenta (de las agresiones entre los estudiantes) y les dice: ustedes saben lo que están haciendo, ustedes saben si es bueno o malo.</p> <p>Ent. ¿Qué piensas de eso?</p> <p>NA11: Pues que debería tener la mano más fuerte con ellos porque pueden llegar a un punto donde de hecho... le quebraron aquí a uno... la mano, y no le dijo nada (el maestro).</p>

El ambiente permisivo dentro del aula se sostiene por la indiferencia o desinterés del docente que no aborda los problemas que se presentan en la interacción entre los estudiantes, no interviene, se mantiene al margen, evita el conflicto y se deslinda del aspecto relacional. No señala más límites que el juicio que cada estudiante pueda tener de sus propios actos. Esto se traduce en relaciones de convivencia que vulneran la dignidad de las demás personas una y otra vez porque “si el ejercicio de legalidad del salón de clases (...) tiende a ser laxo y caótico no ofrecen ningún marco de referencia que permita trascender los intereses diversos y resolver adecuadamente los conflictos que se presentan” (Fierro et al., 2014, p. 89). Por esta razón, la autoridad y las acciones del docente son esenciales para orientar las relaciones de convivencia en los estudiantes. En este ambiente permisivo, por cada emoción de bienestar, se identificaron cinco emociones de malestar en los estudiantes.

Por lo tanto, este ambiente se configura en los datos no como un espacio de libertad pedagógica, sino como un escenario de desregulación normativa. Existe una tensión intersubjetiva evidente: mientras que para la estructura escolar estos momentos de “no intervención” docente suelen naturalizarse como tiempos muertos o pausas administrativas, para los estudiantes representan una situación de vulnerabilidad. La narrativa recurrente de “podemos hacer lo que queramos” (Estudiante, Gpo. 6°) sin embargo esconde una dolencia de abandono: al retirarse la figura de autoridad mediadora, las interacciones entre pares quedan sujetas a asimetrías de poder. Así, lo que inicia como juego deriva frecuentemente en conflictos físicos o verbales que, al no ser observados por el adulto, se invisibilizan institucionalmente, pero permanecen en la experiencia emocional del estudiantado como una zona de riesgo.

### **Estrategias de silenciamiento, represalias y marbetes que sostienen un ambiente autoritario**

El ambiente autoritario se entiende desde la postura de Freire (1994) como aquél en donde el maestro “habla para y sobre los educandos. Habla desde la altura hacia abajo” (p. 109). Es decir, el docente tiene el poder y espera la obediencia de los estudiantes, les habla a ellos y no con ellos. Este ambiente autoritario se identificó en el segundo grupo analizado, en donde se observa una relación asimétrica entre el maestro y los estudiantes debido al nivel de influencia que tiene el docente en sus estudiantes, pues es este quien da la clase, indica a todos qué hacer, determina quién puede opinar, levantarse de su lugar o llevar a cabo alguna acción, mientras que los estudiantes desempeñan el rol de acatar en silencio todo lo que el docente indique. La convivencia que se sostiene en este ambiente autoritario adopta tres patrones interaccionales identificados a partir de lo propuesto por Fairlie y Frisancho (1998), estos son: estrategias de silenciamiento, marbetes y la reproducción de relaciones verticales entre los estudiantes. A continuación, se describe cada uno.



Primeramente, en cuanto a las estrategias de silenciamiento, se identifican dos vertientes, una con los estudiantes y otra con los padres de familia. El maestro sostiene un ambiente autoritario con los estudiantes con la finalidad de que estos acaten todo lo que él indica sin cuestionar, contradecir ni sugerir, únicamente como agentes que tienen la función de obedecer. La única voz escuchada es la del maestro que con sus palabras y acciones somete a los estudiantes. Esto se muestra en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Estrategias de silenciamiento con los estudiantes del grupo dos*

Técnica de investigación	Viñeta empírica
ROG2	MaG2. ¡¡¡¿Bueno están escuchando la respuesta o no?!!! ¡¡¡Tenemos más trabajo para revisar!!! (con voz muy fuerte) (...) ¿Cuál puede ser? ¡¡¡¿Primera, segunda o tercera?!!! (gritando)
EA18G2	Ao18: Cuando me está regañando (la maestra), también sé que ese tipo de regaño es por algo, es porque me equivoqué.
GF2	Ao2: Las voy a subir al grupo (se refiere a subir las fotos de los estudiantes al grupo de WhatsApp de padres de familia), les voy a bajar puntos, no van a venir unos días y este, lo voy a subir al grupo para que los vean.

En un ambiente autoritario es común que el maestro emplee estrategias de poder con los estudiantes, es decir, formas de proceder que se practican sobre las acciones de los demás (Christiansen, 2012). Se trata de una relación vertical entre el maestro y los estudiantes, en la cual estos últimos son sometidos a la autoridad del docente. Además, estas relaciones de silenciamiento y sumisión se prolongan a los padres de familia que son silenciados por las represalias que puede tomar el maestro con los estudiantes, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Represalias en el grupo dos*

Técnica de investigación	Viñeta empírica
ENPF11G2	Ent. ¿Ustedes como papás no han tenido necesidad de decirle al maestro: mi hija se siente así...? PF11G2. Mmm no le he dicho porque dice la niña que es uno de los maestros como que tú le cuentas a él y te lo descubre enfrente de todo el grupo, entonces dice: no mamá, porque nos hace... como que nos avergüenza, entonces, no. Entonces le digo, pues sobrellévalo entonces.

Tanto los estudiantes como los padres de familia saben que, si expresan su inconformidad, lejos de que los estudiantes reciban un mejor trato, serán señalados y evidenciados en el grupo frente a los demás. De esta manera se prolonga la rigidez de un ambiente autoritario. Otro elemento que se suma a este ambiente autoritario es el uso de marbetes que en este caso se refieren a “calificativos inapropiados que



se adjudican unos miembros a otros y que pasan a tener el significado de una caracterización o nombre sustituto” (Fairlie y Frisancho, 1998, p. 58). El docente relaciona el comportamiento de los estudiantes con el de las gallinas tanto en su capacidad de inquietarse y hacer ruido, como en la de permanecer sentados en su sitio sin llevar a cabo las actividades como se indican. Esto se evidencia en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Marbetes que se emplean en el grupo dos*

<b>Técnica de investigación</b>	<b>Viñeta empírica</b>
ROG2	Ma. ¿Cuántos son? A ver, a ver, ese gallinero (los estudiantes dicen distintos números: 33, 36, 46)
EA17G2	Ao17: Mmm cuando no hacemos algunos trabajos nos dice que para qué vamos, que parecemos gallinas, que nada más calentamos el nido y ponemos un huevo. Cuando no hacemos nada o cuando nos salen mal los trabajos.

Emplear calificativos despectivos constituye una manera de sostener las relaciones de poder, las cuales se afianzan por la descalificación o desconfirmación (Fairlie y Frisancho, 1998) que consiste en desautorizar o restar valía a las acciones de los estudiantes. Y, ¿qué pasa en las interacciones entre los estudiantes en un ambiente autoritario? A pesar de que el maestro tiene el control todo el tiempo y el grupo se mantiene ordenado dentro del aula, los estudiantes no cuentan con una formación para la convivencia, sino que reproducen estas relaciones asimétricas, su norma de convivencia es “el que se lleva se aguanta”. De esta manera, la pauta para interactuar no se basa en la valoración de los demás, sino que se otorga el permiso para lastimar a los que no se defienden o a los que se limitan a soportar las acciones de los demás.

Asimismo, se promueve una conducta reaccionaria, como menciona un estudiante: “si ellos me respetan, yo los respeto y si ellos no me respetan, pues yo tampoco los voy a respetar” (EA8G2). Esta regla promueve la libertad de dañar al otro en la medida que se tiene la capacidad de soportar sus reacciones. De esta manera, se dejan de lado las relaciones horizontales y dialogantes. En este ambiente autoritario resuenan distintas emociones, pero por cada emoción de bienestar se identifican diez emociones de malestar en los estudiantes.

En este sentido, la configuración del ambiente autoritario no se manifiesta únicamente en la acción punitiva del docente, sino en la legitimación institucional del control como método pedagógico. Si bien en el discurso docente se justifica el tono de voz y la rigidez normativa como mecanismos necesarios para “mantener el orden frente a grupos numerosos” (Docente 6°B), esta intencionalidad es resignificada por los estudiantes como una barrera afectiva. Como se evidencia en los grupos focales, lo que para la institución es “disciplina”, para el estudiante se traduce en una dolencia emocional: “Me da miedo preguntar porque siento que me van a regañar si me equivoco” (Estudiante, Gpo. 6°). Esta discrepancia intersubjetiva revela que el orden escolar se sostiene, paradójicamente, a costa del silenciamiento de la participación estudiantil.



## Las relaciones horizontales y la interacción con los padres de familia como base para un ambiente dialógico

Un ambiente dialógico es, como expresa Freire (1994) “donde la maestra habla a y con el educando, oye al educando, sin importar su tierna edad o no, y así es oída por él” (p. 110). Es decir, se tiene una relación de comunicación horizontal. Esto se identificó en el tercer grupo que se analizó, así como también la práctica de los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Aubert et al., 2010). Por su carácter relacional y dialógico que se sustenta en la interacción, el ejercicio de estos principios constituye el eje fundamental para sostener un ambiente dialógico, caracterizado por las relaciones horizontales en la interacción de los estudiantes y el maestro.

En el ambiente dialógico se practica el diálogo que consiste en sostener conversaciones respetuosas con los estudiantes, escuchar sus opiniones y conseguir el consenso como lo sugiere Habermas (1987). En las actividades educativas se incrementa la interacción no solo con los estudiantes, sino también con los padres de familia, pues se les invita a asistir al aula y participar en actividades académicas. Además, se propicia una conexión con los intereses de los estudiantes, es decir, se favorece la creación de sentido al abordar temas de manera interesante para los aprendices. Finalmente, la práctica docente se caracterizó por la validación y amabilidad con los estudiantes como comentó una estudiante “cuando debería tener un regaño, me lo dice en forma que no me hace sentir mal o regañada, me lo dice como para que eso no lo vuelva a hacer y pues no me hace sentir mal” (EA3G3), esto hace referencia a la solidaridad e igualdad de diferencias. Para sostener un ambiente dialógico el docente promovió la empatía, el respeto y las relaciones horizontales con los estudiantes, como se muestra en la tabla 7.

**Tabla 7**

*El maestro promueve relaciones horizontales con los estudiantes*

Técnica de investigación	Viñeta empírica	Aspecto de las relaciones
EA5G3	Ent. ¿Juega con ustedes tu maestro en el recreo? Ao5: Pues, sí, cachi bol y basquetbol. Futbol casi no. Ent. Y ¿te gusta eso o no? Ao5: Síííí.	Juego
EA3G3	Ao3: Pues eh... dice que tenemos que tener empatía todos y nos intenta, como cuando hace los grupos para un proyecto de historia o de español, nos junta a todos y nos mezcla, por así decirlo. Yo siento como que todos los que nos ve más separados, nos une más y a los que ya están más unidos, como que los separa tantito, para que se unan más con otros niños.	Empatía
EA4G3	Ent. ¿Qué hace el maestro del grupo para que todos se lleven bien? Ao4: Pues nos dice que... nos dice que tenemos que tener respeto y amabilidad y siempre nos anda hablando bien, entonces eso hace que nos llevemos más bien.	Respeto  Orientación verbal



Un aspecto relevante para sostener las relaciones dialógicas consiste en que el maestro emplea expresiones afectivas, se muestra cercano con los estudiantes, todo el tiempo los llama por su nombre y les hace comentarios positivos por sus trabajos. Además, emplea una voz tranquila y esto permite que los estudiantes no se sientan intimidados, sino orientados, en una relación horizontal, porque no hay reproches, sino apoyo en el proceso de aprendizaje. Esta situación manifiesta una comunicación horizontal que contribuye a sostener relaciones de convivencia, porque “una mejor comunicación mejora la convivencia social” (Espitia, 2020, p. 7). En este contexto, cuando se pregunta a los estudiantes ¿qué hace tu maestro para que se lleven bien? Ellos señalan que les habla de ser empáticos, respetuosos, amables, tolerantes y además actúa de manera congruente, pues esto que pide a los estudiantes, él mismo lo practica.

Es importante considerar que, al llevar a cabo el trabajo educativo no solo se enseñan contenidos, sino también formas de relacionarse porque lo que sucede en el plano interpersonal luego se internaliza en las personas (Vygotsky, 2008). Por ello es necesario no solo ocuparse en abordar los contenidos académicos, sino que es fundamental sostener relaciones horizontales basadas en la cercanía y amabilidad con la finalidad de que los estudiantes también aprendan en la escuela a relacionarse. En las palabras del docente y la manera en que se dirige a los estudiantes está implícita la intención de sostener relaciones horizontales porque habla a los estudiantes de forma amable y los estudiantes lo perciben, como señalan Fierro et al. (2014) los estudiantes pueden percibir y sentirse aceptados, rechazados, valorados o ignorados por su maestro. Además, en las clases se procura el buen humor, como se muestra en la tabla 8.

**Tabla 8**

*El maestro del grupo tres bromea, los estudiantes rien*

Técnica de investigación	Viñeta empírica
ROG3	MaG3. Te voy a entregar tu cuaderno, si estás bien, te pones una palomita, si estás mal, los vas corrigiendo. Aa6, Aa4, Aa11, (el docente nombra rápidamente a cada estudiante y les regresa sus cuadernos para que ellos los revisen). ¡Qué rápido soy para revisar! ¿verdad? Hasta yo me sorprendo. Aos. Ríen.

El buen humor repercute en las emociones de los estudiantes y en el ambiente relacional que se sostiene en el aula porque es inherente a los estudiantes y en muchos casos, en la escuela se mutila esta práctica, se promueve la seriedad y la formalidad. En este contexto, Freire (2004) señala que, sin la alegría “la práctica pedagógica pierde sentido” (p. 44). Por lo tanto, se muestra una práctica docente en donde se manifiesta alegría en el proceso de aprendizaje y hay reciprocidad por parte de los estudiantes, el ánimo del docente se contagia y genera bienestar en las experiencias de los estudiantes.

Por lo tanto, un ambiente dialógico, implica la labor del docente que no se limita a abordar contenidos educativos, sino que orienta a los estudiantes, los reúne en equipos, propicia el diálogo igualitario, emplea preguntas para favorecer la creación de sentido, promueve la solidaridad al corregir con



amabilidad, favorece la inteligencia cultural porque incluye a los padres de familia para que compartan sus conocimientos e interactúen con los aprendices en el aula.

**Tabla 9**

*Interacción de los estudiantes con padres de familia*

Técnica de investigación	Viñeta empírica
ROG3	(Una madre de familia que es enfermera asiste al aula para hablar de su profesión) Enfermera. Bueno, niños y niñas, le agradezco al maestro por invitarme a compartir algo con ustedes. De antemano, pues mi uniforme lo dice todo, soy enfermera, ¿alguien de ustedes sabe quién es una enfermera o enfermero? Aa4. Es una persona que cuida la salud y el bienestar de otras personas.

La interacción con los padres de familia favorece el ambiente dialógico porque integrar al aula perfiles de personas adultas acelera el aprendizaje, mejora la convivencia y las relaciones entre los estudiantes (Aubert et al., 2010). De esta manera, la interacción que sostiene un ambiente dialógico se caracteriza por las relaciones horizontales entre el maestro y los estudiantes, estas se extienden de igual manera con los padres de familia al incorporarlos de forma activa en el aula para incrementar las interacciones con relaciones simétricas.

En este ambiente dialógico se identificaron pautas interactivas que se refieren a una sucesión de acciones (Fairlie y Frisancho, 1998), entre ellas destaca el diálogo, la ayuda del docente, las indicaciones y correcciones de forma puntual acompañadas de la validación a los estudiantes. El docente emplea elementos verbales y no verbales con los estudiantes durante las clases al dar indicaciones, solicitar la participación de los aprendices, escucharlos, felicitarlos, cuestionarlos, reconocerlos, etc. En este sentido, se identifican secuencias de comunicación en las cuales el maestro propone el tema, hace preguntas, los estudiantes responden, pero no solo con afirmaciones establecidas, sino con una respuesta construida, es decir, no se trata de recordar y responder, sino de analizar y justificar argumentos.

Esto influye en las emociones de los estudiantes, pues a partir de las técnicas de investigación utilizadas se identifica que, por cada emoción de malestar, hay seis de bienestar. La felicidad, el entusiasmo y la libertad se asociaron con la oportunidad de expresarse, con la interacción con los demás, con el juego y el buen trato del docente. Al respecto, Laso (2015) señala que las emociones definen las relaciones, pues de estas dependen las acciones. Por lo tanto, las emociones no solo se consideran como producto de una situación, sino también como antecesoras de lo que sucede.

En contraposición a los otros ambientes, el dialógico emerge en los datos como una categoría de reparación. Se observa una clara intersubjetividad positiva en los momentos donde el docente suspende la instrucción académica para atender conflictos emocionales. Las narrativas de los estudiantes coinciden en valorar estos espacios no por el contenido aprendido, sino por la validación de su voz: “El maestro nos escucha cuando tenemos problemas” (Estudiante 5ºA). Este hallazgo es consistente con la observación de campo, donde se registró que el cambio de postura del docente —de instructor a mediador— reduce drásticamente las conductas disruptivas, confirmando que la convivencia democrática se construye en la horizontalidad del vínculo y no en la imposición vertical. Una vez



expuestos los tres ambientes relacionales identificados, uno en cada grupo analizado, se presenta la discusión, en donde se destaca lo que no se encontró en dichos grupos y que favorece la convivencia.

## | Conclusiones

En este artículo la discusión de los resultados inicia con las ausencias encontradas, las cuales se refieren a situaciones cotidianas, no predeterminadas, sino situadas a partir de las relaciones que se sostienen. Se les llama así por no estar presentes en el ámbito observado en el estudio y posteriormente se exponen las dolencias que se refiere a aquello que afecta o daña el funcionamiento interno de la escuela o el sistema (lo que le duele a la institución), en el sentido metafórico de entender a la escuela como un sistema vivo, que se relaciona, construye y comparte en comunidad

El análisis de los grupos evidenció carencias, destacando la ausencia de trabajo cooperativo y la imposibilidad de evidenciar un diálogo igualitario entre los estudiantes cuando no mediaba la presencia docente. A esto se suma que la estructura escolar no logra fomentar las relaciones de convivencia que la comunidad educativa requiere. Precisamente, presentar estas ausencias permite señalar lo que hace falta en la escuela.

Otra ausencia es una estructura escolar que oriente las relaciones de convivencia, esto dispone a sostener relaciones de poder entre los estudiantes. En ninguno de los tres grupos observados se visualizó un reglamento escolar o del aula, lo cual ocasiona poca certidumbre respecto a lo que se puede hacer o no en la escuela. Se identifica tanto el castigo, como las llamadas de atención y la falta de consecuencias ante conductas disruptivas. Es una realidad que en muchas escuelas no hay indicaciones claras para orientar la convivencia, pues las normas (si es que existen), promueve como señala Perales (2019) un ambiente punitivo para controlar. Por lo tanto, no hay una cultura escolar para la convivencia, no se enseña a convivir, únicamente se castigan los comportamientos disruptivos.

La convivencia democrática dentro del aula fue también una ausencia en dos de los tres grupos analizados. Alcántara y Holguin (2019) manifiestan que, para incrementarla se requiere una educación sensible basada en la concientización y la autonomía. Esto se identificó en el ambiente relacional dialógico del grupo tres. Por lo tanto, se puede decir que la convivencia democrática en el aula se sostiene por relaciones dialógicas, no autoritarias ni licenciosas entre docentes y estudiantes, sino sustentadas en el diálogo, el consenso y el buen trato.

Como parte de los hallazgos, se evidenció que un aspecto determinante en los ambientes relacionales es el desempeño del docente pues, aunque los estudiantes pertenezcan a un mismo rango de edad y grupo social, a pesar de que compartan costumbres, intereses y una cultura escolar, aun así, pueden sostener ambientes relacionales contrastantes. Esto se determina en gran medida por las acciones del docente (Contreras, 2024) y el diálogo igualitario que pueden sostener los docentes con los estudiantes (Serrano y Cordero, 2025), porque estos elementos configuran ambientes relacionales.

Una dolencia en los tres grupos analizados es, aunque con distinta frecuencia el uso de palabras altisonantes. No se encontró evidencia de un diálogo igualitario entre los estudiantes en ausencia del docente. Por lo tanto, como señala Baeza (2020) se sostienen patrones de relaciones disfuncionales. Por ello es necesario transformar la visión y la práctica de las relaciones interpersonales en los procesos educativos.



Puesto que las relaciones que se sostienen con las demás personas producen configuraciones en los sujetos y en sus identidades (Fierro y Tapia, 2013), otra dolencia es la ausencia de formación para la convivencia, pues se requiere aprender a convivir y a relacionarse. Esto contribuye a formar la propia personalidad desde un ambiente relacional orientado a la convivencia. Dicha formación implica abordar la gestión emocional que incide considerablemente en las interacciones entre las personas.

En cuanto a la pregunta de investigación que indaga ¿cómo son las relaciones de convivencia que sostienen los docentes y los estudiantes de 5° y 6° en el aula? Se puede decir que en una misma escuela se distinguen distintos tipos de relaciones que se entretajan de manera particular en cada aula de clases. En este caso, se analizaron tres grupos de estudiantes y en cada uno se encontró un ambiente relacional distinto. En el grupo uno se identificó un ambiente permisivo caracterizado por la ausencia e inacción docente que propicia las relaciones de poder entre los estudiantes, de manera que la agresión física y verbal es el eje de la interacción por la arbitrariedad en la convivencia.

En el grupo dos se reconoció un ambiente autoritario orientado a normalizar las relaciones verticales que propicia relaciones de dominación en donde no existe el diálogo, sino el silencio que patentiza el sometimiento, primero entre docente y estudiantes, y luego se reproduce entre los estudiantes. Finalmente, en el grupo tres se encontró un ambiente dialógico que se basa en la interacción cordial, la escucha y el diálogo, promueve una interacción horizontal, favorece la convivencia democrática, fortalece los vínculos de confianza y genera sensaciones de bienestar. Sin embargo, por la falta de consolidación en las funciones ejecutivas del cerebro en la edad de los aprendices, es insuficiente para que los estudiantes sostengan de manera autónoma, en ausencia del docente, relaciones dialógicas y horizontales entre ellos.

En cuanto a la pregunta ¿Cuál ambiente relacional favorece la convivencia? Se manifiesta que un ambiente relacional que favorece la convivencia cuenta con la presencia, la ayuda, el refuerzo positivo y la confianza que los maestros brindan a los estudiantes porque esto genera vínculos de familiaridad y aprecio entre el docente y los estudiantes. Además, se evidencia que en un ambiente relacional que propicia la convivencia son fundamentales los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Donde se teje la escuela, en el entramado diario de las relaciones en y para la convivencia, emergen cinco desafíos cruciales a manera de hallazgos. Estos retos no son meros objetivos, sino el cruce directo entre la dolencia - aquello que aqueja o duele al corazón del sistema- y la ausencia - aquello que falta para poder educar plenamente-. Son, en esencia, el hilo que debe conducir la acción y la concreción de las mejoras, partiendo de la necesidad latente.

El primer desafío nos exige impulsar el trabajo cooperativo, una práctica que demanda y establece una interdependencia positiva entre los actores. De la mano, el segundo desafío nos convoca a sostener relaciones basadas en el diálogo igualitario, el mecanismo fundamental para hacer posible el consenso y forjar vínculos verdaderamente horizontales.

El tercer punto nos remite a la necesidad de contar con una estructura escolar robusta. Más que un marco normativo que solo se limite a penalizar conductas disruptivas, esta estructura debe promover activamente una cultura relacional con indicadores de convivencia claros, conocidos y consensuados por toda la comunidad. La ausencia de estas directrices claras es crítica, genera incertidumbre y, ante cualquier acción disruptiva, posibilita la arbitrariedad en las consecuencias.



En cuarto lugar, se encuentra la figura del docente. El desafío radica en que el profesor sostenga acciones y actitudes positivas en el aula, su gestión de las relaciones interpersonales es determinante para el ambiente. La forma en que el docente navega entre la permisividad, el autoritarismo y el diálogo es lo que caracteriza, en última instancia, el clima relacional del grupo.

Finalmente, el quinto desafío es una llamada a la acción formativa: formar para la convivencia tanto a docentes como a estudiantes. No desde la teoría, sino que debe surgir y sostenerse desde las propias relaciones. Solo a través de pautas de interacción constantes y dirigidas podrán orientarse a construir vínculos horizontales y dialógicos, cumpliendo así la meta de aprender a convivir y a relacionarse con los demás.

Algunas recomendaciones para nuevas investigaciones son: ampliar la muestra de investigación para dar cuenta de otros ambientes relacionales, contrastar las experiencias de estudiantes y padres de familia con las de los maestros para analizar las distintas percepciones que tienen los actores educativos sobre la convivencia. También se sugiere producir conocimiento del objeto de estudio a partir de emplear otros métodos de investigación que permitan analizar las relaciones de convivencia desde perspectivas distintas.

Finalmente, valorar a los estudiantes en la horizontalidad del diálogo para trabajar en comunidad permite avanzar hacia la transformación de la cultura relacional abriendo las puertas de la escuela a la comunidad al promover las interacciones para construir ambientes relacionales que favorezcan la convivencia escolar y permitan subsanar las ausencias y las dolencias que se sostienen en las escuelas.

## | **Notas**

<sup>1</sup> Los códigos utilizados en las técnicas de investigación son: RO registro de observación, NA narrativa, EA entrevista de estudiante, ENPF entrevista al padre de familia. Luego procede el número de estudiante y el grupo, G1 es grupo 1, G2 grupo 2 y G3 grupo.

## | **Referencias**

- Alcántara, L. y Holguin, J. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 107-133. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38628>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (3a ed.). Hipatia.
- Baeza, S. (2020). Clima y convivencia escolar. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (3) 1-21. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/download/5048/6661>.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Christiansen, M. (2012). Las relaciones de poder desde una epistemología sistémica. *European Scientific Journal*, 8(20), 141-161. <https://core.ac.uk/reader/328023450>



- Contreras, Y. (2024). Fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Una visión desde la convivencia escolar en la Educación Básica Primaria. *Ciencia Y Educación*, 5(7), 40 - 60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12721122>
- Espitia, L. (2020). *La lúdica como estrategia para identificar y minimizar el uso de vocabulario soez en los estudiantes de grado 6° del Colegio Marruecos y Molinos*. Institución Educativa Distrital.
- Fairlie, A., y Frisancho, D. (1998). Teoría de las interacciones familiares. *Revista de Investigación en Psicología*. 1(2), 41-47. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v01\\_n2/pdf/a02v1n2.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v01_n2/pdf/a02v1n2.pdf)
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A y Spitzer, T. (Ed.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (pp. 71-132). ANUIES - COMIE
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez, R. (2014). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Editorial SM.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Garzón, I., Monsalve, D., Rodríguez C, y Toro Laura. (2024). Interacciones Sociales en los Ambientes Escolares: un Enfoque Desde la Neurociencia Social. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/7403/1.%20Trabajo%20%283%29.pdf?sequence=1>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file\\_1.pdf](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández, M., Álvarez, J. y Sánchez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.5983>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc. Graw Hill.
- Laso, E. (2015). Cinco axiomas de la emoción humana: una clave emocional para la terapia familiar. *Revista de psicoterapia*, 26(100), 147-162. <https://revistas.uned.es/index.php/rdp/article/view/34816/25792>
- Perales, C. (2019). The violent incidents report as school *convivencia* policy in México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 132-143 <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Pericacho, F. (2023). Implicaciones didácticas del espacio escolar. *Perfiles educativos*, 45(180), 91-105. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60873>



- Secretaría de Economía. (2024). *Gobierno de México*. Data México.  
<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/zamora?redirect=true>
- Serrano, D., y Cordero, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 55(2), 63-89. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2025000200063&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2025000200063&script=sci_arttext)
- Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.ª ed.). Crítica.