



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 3 Artículo no.:33 Período: 1 de mayo del 2026 al 31 de agosto del 2026

TÍTULO: Entre el discurso y la práctica: evaluación de la convivencia universitaria inclusiva en una institución pública.

AUTORES:

1. Dr. Carlos David Carrillo Trujillo.
2. Dra. Rebelín Echeverría Echeverría.
3. Psic. Ricardo Iván Uicab Quej.

RESUMEN: El presente estudio analiza la convivencia universitaria inclusiva, democrática y pacífica en su dimensión institucional desde la percepción de 214 estudiantes de Psicología de una universidad pública. El diseño es descriptivo, transversal con un enfoque mixto, se aplicó el cuestionario CUI. Los resultados evidencian la percepción de una convivencia inclusiva moderada en la universidad, por parte del estudiantado, se reconocen los avances normativos institucionales, pero con limitaciones en su implementación, especialmente en estructuras jerárquicas, participación y aplicación de protocolos. Se identifica una brecha entre el discurso institucional y la experiencia estudiantil, lo que señala la necesidad de fortalecer prácticas estructurales y mecanismos efectivos para consolidar una convivencia verdaderamente inclusiva.

PALABRAS CLAVES: convivencia adjetivada, inclusión, universidad, violencia, educación.

TITLE: Between discourse and practice: evaluating inclusive university coexistence at a public institution.

AUTHORS:

1. PhD. Carlos David Carrillo Trujillo.
2. PhD. Rebelín Echeverría Echeverría.
3. Psych. Ricardo Iván Uicab Quej.

ABSTRACT: This study analyzes inclusive, democratic, and peaceful university coexistence—specifically in its institutional dimension—based on the perceptions of 214 psychology students at a public university. The study employs a descriptive, cross-sectional design with a mixed-methods approach, utilizing the CUI questionnaire. The results reveal that the student body perceives the university’s coexistence as moderately inclusive; while institutional normative advancements are acknowledged, limitations are noted regarding their implementation—particularly within hierarchical structures, student participation, and the application of protocols. A gap is identified between institutional discourse and the actual student experience, underscoring the need to strengthen structural practices and implement effective mechanisms to consolidate a truly inclusive environment.

KEY WORDS: qualified coexistence, inclusion, university, violence, education.

INTRODUCCIÓN.

En México, en las últimas décadas, el reconocimiento de la presencia de diversas prácticas de violencia en los escenarios educativos, y de manera particular, en los escenarios universitarios, ha tomado un papel prioritario, el cual requiere de reflexión, compromiso y acción. Desde este sentido, se han desarrollado diversas investigaciones desde los espacios universitarios que dan cuenta de vivencias de dicha problemática, y ejemplo de ellos son los trabajos de Castro y Vázquez García (2008), Gutiérrez Otero y Tort (2009), Montesinos y Carrillo (2011), Robles Mendoza y Arenas Montaña (2013), Buquet et al. (2013), Valadez Ramírez y Ríos Rivera (2014), Bermúdez-Urbina (2014), Carrillo Meráz (2017), Echeverría Echeverría et al. (2018), Pérez castro, Delgado Delgado y Bueno Brito (2023) y Frías (2025).

Dentro de este contexto, sin duda, el papel de la educación pretende superar el desarrollo de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para la construcción de valores, competencias y actitudes entre el estudiantado. De acuerdo con la ONU (2014), se espera que la educación facilite la cooperación internacional y promueva la transformación social en una forma innovadora para lograr un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. Aprender a convivir de manera democrática, inclusiva y pacífica, es sin duda un desafío para la educación del Siglo XXI (Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega, 2019).

La convivencia en las universidades debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje y fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa; además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones existentes puedan enfrentarse de manera positiva, conduciendo a transformaciones inmediatas en el ámbito escolar, pero que en el mediano plazo, repercutan en la sociedad entera (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015). Sin duda alguna, la tarea no es sencilla en tanto presupone romper con nuestras formas tradicionales de pensar, las cuales siguen contribuyendo, en muchas ocasiones, a la naturalización, invisibilización, insensibilización y justificación de la violencia.

Desde esta postura, trabajar en la construcción de una convivencia universitaria comprometida, abarcando desde lo personal hasta el ejercicio de la ciudadanía, en un ambiente inclusivo, democrático, pacífico y libre de violencia resulta una tarea compleja, pero con impactos positivos a los entornos cercanos y lejanos. Hoy más que nunca, la convivencia universitaria debe comprometerse con un enfoque inclusivo y éste debe ser un proceso participativo y comprometido con el bien común, que toma la democracia y la paz como ejes transversales. Convivir no debe limitarse a la mera coexistencia en un mismo espacio, sino que implica vivir en compañía y coexistir en armonía, lo cual requiere una vinculación estrecha y saludable entre los miembros de la comunidad a través del tiempo.

Es en este sentido, que en la actualidad dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) – y todas las instituciones educativas- se debe fortalecer una convivencia adjetivada, donde se fortalezca que sea “libre de violencia”; las IES buscan la disminución progresiva de las agresiones para mejorar los ambientes de aprendizaje y fortalecer las relaciones interpersonales.

“Pacífica”, que implica que las tensiones y contradicciones naturales de la vida social entre todos los actores de la vida universitaria (docentes, autoridades, estudiantado) se enfrenten de manera positiva, evitando la naturalización, invisibilización e insensibilización de la violencia. “Inclusiva”, que en esencia, significa construir una comunidad, donde se valore la diversidad como una riqueza pedagógica y se garantice el respeto a la dignidad humana y la equidad. “Justa”, donde todas las personas tengan las mismas oportunidades, derechos y obligaciones, sin diferencias relacionadas a su sexo, color de piel, ideología política u otras razones.

Logar todo lo anterior requiere de varios esfuerzos, uno de ellos es la necesidad imperante de contar con diagnósticos situados que permitan visibilizar la realidad interna de cada institución. La urgencia radica en la importancia de varios factores críticos:

1. La naturalización de la violencia.

Muchas formas de exclusión y agresión se han vuelto "naturales" en la cultura universitaria, lo que las hace invisibles ante la mirada cotidiana. Cada institución, a través de su cultura organizacional puede – y tiene- diversas naturalizaciones de la violencia; además de las propias por la idiosincrasia mexicana. Se requiere conocer las específicas para poder tomar medidas de prevención acordes a la institución.

2. Resistencia al cambio.

A pesar de los avances normativos, persiste una fuerte resistencia cultural que solo puede abordarse si se conoce a fondo el punto de partida de cada comunidad. En algunas IES, la resistencia puede provenir de las autoridades, en otras del personal docente, en algunas más de las autoridades o de una combinación de

ellas. Sin una claridad sobre quién ofrece mayor – o menos- resistencia; es decir, identificar aliados y unir fuerzas para tener un mayor impacto.

3. Identificación de barreras.

Los diagnósticos permiten detectar barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), ya sean físicas, arquitectónicas, curriculares o actitudinales, que impiden que ciertos grupos ejerzan plenamente su derecho a la educación. Se requiere un tamizaje institucional para poder analizar la justicia y equidad entre las diversas partes.

4. Base para la acción.

Sin un diagnóstico claro, las acciones institucionales corren el riesgo de ser únicamente reactivas y/o superficiales; un diagnóstico sólido es la base para proponer intervenciones que realmente impacten los procesos institucionales, personales, relacionales y comunitarios.

Las IES, especialmente las públicas, tienen una responsabilidad social y ética única, ya que son espacios diseñados para reflejar la diversidad de sus entornos y funcionar como motores de justicia social y democracia. La importancia de la convivencia inclusiva en este sector destaca por:

- *La democratización del conocimiento.* La inclusión efectiva no se refiere únicamente a permitir el acceso a todas y todos, sino a garantizar la permanencia y el éxito académico en igualdad de circunstancias y condiciones.
- *La formación ciudadana.* La universidad es un lugar privilegiado para que los adultos emergentes desarrollen habilidades duras, pero también habilidades blandas de diálogo crítico y resolución pacífica de conflictos, competencias que luego transferirán a la sociedad como profesionales y como parte de su ciudadanía.
- *Un modelo de justicia.* Al ser instituciones públicas, deben ser referentes de equidad. La convivencia inclusiva ayuda y tendría que corregir desigualdades sociales históricas, permitiendo que grupos

tradicionalmente excluidos (personas con discapacidad, indígenas, comunidades LGBTQ+, etc.) se sientan parte legítima de la nación.

A pesar de la importancia de realizar diagnósticos, es importante reconocer que la evaluación de la inclusión y la convivencia aún es bastante incipiente y se carece de instrumentos que evalúen su alcance global.

Algunos intentos se realizan a través de diagnósticos sobre la violencia de manera cuantitativa, pero omiten aspectos cualitativos como el clima relacional o la preparación docente, por mencionar algunos aspectos. Otros más realizan diagnósticos cualitativos, pero exclusivamente de algunos de los adjetivos antes mencionados (buen trato, inclusión, justicia en las IES).

La presente propuesta es la evaluación de una Convivencia Universitaria Inclusiva, Democrática y Pacífica (CUIN), con la intención de tener un instrumento que pueda profundizar desde lo institucional hasta lo subjetivo.

Desde la presente postura, la convivencia inclusiva se articula a través de cinco dimensiones interconectadas que abarcan, desde esta perspectiva, la totalidad de la experiencia universitaria:

1. *La Dimensión Institucional.* Se refiere al marco de gestión, modelo educativo y políticas que pueden promover o limitar los avances hacia una convivencia positiva.
2. *La Dimensión Académica.* Se centra en el compromiso de docentes y estudiantes para favorecer la construcción de conocimientos en ambientes que aporten al crecimiento personal y social.
3. *La Dimensión Comunitaria.* Es la conexión entre lo personal y lo social, busca fortalecer el sentido de comunidad y la participación activa en la eliminación de discursos excluyentes.
4. *La Dimensión Sociorelacional y Valorativa.* Abarca las habilidades sociales (empatía, comunicación asertiva) y los valores personales que son puestos en juego en las interacciones cotidianas cara a cara entre aquellas/os que conviven en una institución educativa.

5. *La Dimensión Subjetiva*. Se enmarca en los procesos de reflexión y análisis personal sobre el propio ser y la "otredad", funcionando como el motor interno para el cambio y la transformación social, necesarios para comprometerse con formas nuevas de convivir dentro de las instituciones educativas.

Desde este sentido, la dimensión institucional es considerada el eje rector, porque establece las reglas del juego y la cultura en la que se desenvuelven todos los demás procesos. Su importancia para un cambio real para una convivencia inclusiva tiene que ver con diversos procesos que resultan importantes y sin los cuales no podría articularse una convivencia inclusiva:

1. *El marco normativo y las políticas institucionales*. Se requiere la existencia de estatutos, reglamentos y/o protocolos (como los de cero violencia o igualdad de género) que den legitimidad y un marco legal a las acciones de inclusión.
2. *Poder de cambio en las estructuras*. La institución debe tener claridad en los procesos que permitan romper con estructuras jerárquicas y autoritarias tradicionales, promoviendo modelos de gestión más participativos y democráticos.
3. *Asignación de Recursos*. Sin apoyo económico, todo quedaría en el buen hacer de quien habita las universidades. La institución tendría que ser la encargada de garantizar la posibilidad de ejecutar acciones para una convivencia inclusiva y de proveer los recursos para ello.
4. *Cultura de Formación*. Es desde lo institucional que se promueve la formación, a través de la capacitación docente en pedagogías inclusivas y diseño universal, de programas de educación continua con un enfoque inclusivo, formación integral para el estudiantado, plan de vida y carrera para mejores oportunidades para el personal administrativo y operativo de las IES, etc. Todo ello para asegurar que la inclusión no sea un esfuerzo individual aislado, sino una política de estado universitaria.

Al fortalecer la dimensión institucional, la universidad deja de ser un simple espacio de transmisión de saberes para convertirse en una comunidad de aprendizaje colaborativa e inclusiva, capaz de formar no solo profesionales expertos, sino seres humanos íntegros y comprometidos con la paz.

Es por todo lo anterior, que el presente estudio tiene como objetivo describir la situación actual de la convivencia inclusiva en la dimensión institucional dentro de una universidad pública, a través de un grupo de estudiantes de la facultad de Psicología. Como una aproximación para poder construir una convivencia inclusiva, pacífica, democrática y libre de violencia.

DESARROLLO.

La muestra estuvo conformada por 214 estudiantes de la Licenciatura en Psicología. El 72.90% (156) fueron mujeres y el 25.70% (55) fueron hombres, donde tres personas decidieron no compartir el sexo al cual pertenecen. La edad del estudiantado fluctuó entre los 18 y 33 años con una media de 20.53 años y una desviación estándar de 1.99.

Una de las preguntas, que se realizó, es si el estudiantado se identificaba con algún grupo o colectivo en particular. Al respecto, el 75.20% (161) de la muestra total se identifica con el colectivo de las mujeres, el 26.20% (56) del estudiantado menciona identificarse con el colectivo de diversidad sexual. 9.30% (20) se siente identificada como persona neurodivergente. Un 8.40% (18) mencionó pertenecer a la diversidad religiosa. Apenas un 2.30% (5) estudiantes dicen identificarse como persona indígena y el mismo porcentaje como una persona que vive con discapacidad. Por último, el 12.10% (26) mencionó que no se identifica con ninguno de los colectivos mencionados.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Convivencia Universitaria Inclusiva, Democrática y Pacífica (CUI) desarrollado por Echeverría Echeverría y Carrillo Trujillo (2026). El cuestionario consta de cinco dimensiones. Para el presente trabajo únicamente se presentan los resultados de la primera, llamada Dimensión Institucional, la cual hace referencia a dos aspectos: (1) el marco de gestión, de desarrollo y modelo educativo en el que los estudiantes se desenvuelven cotidianamente, a través de nueve afirmaciones que se responden en desacuerdo/acuerdo en tres puntos, donde posteriormente en cada ítem se le pregunta la razón de su respuesta. Posteriormente, (2) se evalúan seis categorías (salud docente, salud estudiantil, clima saludable, convivencia inclusiva, cultura de paz y corresponsabilidad), que la institución

puede promover con impactos positivos en la formación de la comunidad como profesionales. Estos ítems son una escala tipo Likert de cinco puntos.

El presente estudio es de tipo descriptivo, transversal y de campo. Descriptivo, porque únicamente se interesa en caracterizar el fenómeno y situación de interés (González Penagos y Rivera Quiroz, 2024; Mousalli-Kayat, 2015) especificando las características y perfiles de las personas o grupos de análisis (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Transversal, en virtud de que se realiza en un momento específico y determinado de tiempo (Cvetkovic-Vega, et al, 2021). Y de campo, porque la recogida de datos se realizó directamente en el terreno, en relación directa con los sujetos sociales, recogiendo información que sirva para la construcción de los datos que serán analizados e interpretados posteriormente (Sandoval Forero, 2022).

Para llevar a cabo el presente estudio, se obtuvieron los permisos institucionales correspondientes. Posteriormente, se administró el instrumento a través de un formulario. La primera sección constó de un consentimiento informado, donde se describe que cualquier persona tiene la libertad de retirarse en cualquier momento de la encuesta. Los instrumentos fueron administrados tanto de manera colectiva en algunos salones de clase, como de manera individual, a través del envío del enlace a los diversos grupos de asignaturas del periodo escolar enero – mayo 2025 y del periodo de verano 2025. Posteriormente, se obtuvieron los datos.

El análisis de datos constó de dos partes. La primera fue el análisis de datos cuantitativos, y para ello, se utilizaron las medidas de tendencia central y los baremos con colorimetría señalados por el instrumento CUI (Echeverría Echeverría y Carrillo Trujillo, 2026). Para el análisis cualitativo se realizó un proceso de codificación dirigida (deductiva) apoyado en una matriz de códigos previamente construida para las dimensiones, institucional y subjetiva. Primero, se efectuó una lectura completa de las respuestas del estudiantado de la Facultad de Psicología para familiarizarse con el corpus y ubicar segmentos relevantes a través de frases y enunciados vinculados con la experiencia y evaluación de la institución.

Posteriormente, esos segmentos se vincularon a categorías, subcategorías y códigos de la matriz, funcionando como una guía analítica que garantizó orden conceptual y comparabilidad. Por último, se elaboró una síntesis interpretativa basada en la recurrencia temática, la consistencia interna de los códigos y la densidad de evidencias, seleccionando citas textuales representativas para sustentar cada hallazgo. Las categorías resultantes fueron: (1) Clima institucional, (2) Inclusión, (3) Normas y Políticas, (4) Participación estudiantil y (5) Estructura de autoridad.

La Dimensión institucional, como anteriormente se mencionó, evalúa dos vertientes: la gestión educativa y la promoción de un clima saludable. En la primera sección, sobre la gestión educativa se evaluó tanto de manera cuantitativa, (en una escala tipo Likert de tres puntos de acuerdo/desacuerdo) como de manera cualitativa, dando respuesta al porqué de cada uno de los ítems de la escala.


En relación con la sección cuantitativa, la Dimensión Institucional sobre la gestión educativa global presenta una puntuación global de 20.99, que según los baremos del instrumento se relaciona con la percepción de cierta convivencia inclusiva. La media general de los diversos ítems de la sección fue de 2.33 (DE = .360), lo que indica que existe en el estudiantado una percepción moderada sobre la promoción de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica en la universidad.

Los ítems mejor valorados fueron la existencia de políticas institucionales de convivencia inclusiva (M = 2.53, DE = .519), que la escuela asume estrategias institucionales orientadas a garantizar la participación e igualdad de derechos de todas las personas (M = 2.52, DE = .571), y que la orientación de los modelos educativos construyen relaciones sanas, igualitarias e inclusivas (M = 2.52, DE = .546); sin embargo, la percepción disminuye en aspectos relacionados con la transformación de estructuras jerárquicas y autoritarias (M = 1.89, DE = .710), así como en la presencia de comités que monitoreen la convivencia (M = 2.06, DE = .729). En conjunto, los resultados sugieren que existe cierto reconocimiento de esfuerzos institucionales, ya que todos los ítems de esta sección presentan una colorimetría naranja. Lo que significa que todavía se perciben limitaciones en los mecanismos estructurales y de seguimiento de la convivencia

(ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de las puntuaciones de la Dimensión Institucional (gestión educativa) global y por ítem de la muestra total.

1. Dimensión Institucional Global.		20.99	
Ítem	Media	D.E.	
Los Modelos Educativos de mi institución apuntan construir una comunidad universitaria que establece relaciones sanas, igualitarias e inclusivas.	2.52	.546	
Mi institución cuenta con políticas institucionales de convivencia inclusiva, democrática y pacífica.	2.53	.519	
Mi institución asume estrategias institucionales orientadas a garantizar la participación e igualdad de derechos de todas las personas.	2.52	.571	
En mi institución contamos con mecanismos participativos, como por ejemplo Centros de Estudiantes, que garantizan la representación de todos y todas en temas vinculados a la convivencia universitaria.	2.45	.646	
En mi institución, el personal docente cuenta con espacios para la reflexión pedagógica.	2.49	.587	
Mi institución desarrolla procesos de gestión que permiten “romper” con estructuras jerárquicas y autoritarias.	1.89	.710	
Conozco investigaciones o programas que se desarrollen en mi universidad para favorecer la inclusión, la convivencia democrática y la cultura de paz.	2.21	.792	
Mi institución cuenta con comités que monitoreen la convivencia en los espacios educativos.	2.06	.729	
Mi institución cuenta con procedimientos, manuales, o protocolos de acción para una convivencia democrática y cultura de la paz.	2.33	.662	
Total	2.33	.360	

 Se tiene una buena percepción

 Existe cierta percepción

 No se percibe promoción

En lo que respecta al análisis cualitativo de esta sección, las narrativas estudiantiles construyeron una imagen tensa y ambivalente de la Universidad; por un lado, es vista como un espacio formativo que enuncia y practica parcialmente valores de respeto, inclusión y convivencia, y por otro, emergió una crítica entre el discurso institucional y su operatividad real, especialmente cuando se trata de violencias, discriminación, accesibilidad y mecanismos efectivos de participación que requieren respuesta sostenida. Esta ambivalencia es una forma de describir a la institución como un dispositivo que funciona en lo cotidiano para producir un clima de trato respetuoso, pero que es insuficiente cuando la convivencia se pone a prueba por conflictos graves.

Si bien no era intención de este análisis hallar diferencias entre hombres y mujeres, se encontró que hay una diferencia muy marcada en el nivel de problematización. En las mujeres, el discurso fue crítico cuando se trata sobre violencia, protocolos y protección institucional de la imagen, señalando efectos como la revictimización o la falta de continuidad. Para los hombres, aunque también hay crítica a la ineficacia y verticalidad, tienden a expresar que los protocolos son raramente activados, la existencia de mecanismos incompletos de transparencia, y el nepotismo.

En atención a las dimensiones propuesta dentro del análisis se presentan los resultados de cada dimensión. En relación a la dimensión al clima, en general se percibe por parte del estudiantado una universidad en un entorno donde el respeto opera como norma moral cotidiana, y a través de las respuestas se afirma que *“siempre se promueve una convivencia respetuosa con todos(as)”*, o que *“he visto a todos(as) tratándose con respeto”*, atribuyendo este clima a la cultura profesional (psicología) y a prácticas docentes concretas: *“la mayoría de los profesores promueven una comunicación asertiva y cordial”*, *“se atienden conflictos, se proponen soluciones... y se establecen límites”*. En el caso de las mujeres, además, apareció la experiencia afectiva de seguridad que brinda la institución: *“Desde el punto de vista de una mujer, considero a la facultad como un lugar seguro para estar”*. Para los hombres, el énfasis se colocó en la frecuencia en los mecanismos cotidianos que *“hacen”* convivencia como el trabajo en equipo, la

comunicación y las actividades. Algunas de sus respuestas fueron: *“propicia el trabajo en equipo, lo que fomenta una comunicación respetuosa y activa”*, *“en general pienso que mi facultad se centra mucho en la sana convivencia entre todos”*. Lo institucional se vive como una atmósfera relacional que converge con el respeto, el trato y la seguridad, sostenidas por rutinas, pedagogías y normas implícitas.

En lo que respecta a la dimensión de inclusión, esta es reconocida como una política en construcción, pero desigual en la accesibilidad, y para algunos otros grupos como en el caso de las neurodivergencias. El estudiantado señala que se avanza en lo visible (eventos, campañas, infraestructura), pero queda rezagada a nivel estructural en la formación docente y en prácticas sostenidas. Aunque se reconoce que la Universidad atiende el tema a través de asignaturas, campañas, pláticas y valores, y los entiende como esfuerzos institucionales.

La inclusión material y la inclusión pedagógica es claramente evaluada por parte del estudiantado. Las mujeres expresaron la importancia de la infraestructura (rampas, elevadores, baños inclusivos) como parte de la inclusión material, pero también la falta de inclusión pedagógica en algunos docentes y deficiencia en la realización de ajustes didácticos (*“los profesores o las aulas no están capacitados para enseñarle a un estudiante con discapacidad auditiva”*). Específicamente existe una crítica contundente sobre lo neurotípico, y la insistencia en que *“la neurodivergencia debe ser accesible en el modelo educativo para los(as) estudiantes”*. Por otro lado, algunos estudiantes varones señalan la distancia entre lo material y lo cultural al mencionar: *“se pone un elevador, pero nadie cede el paso a alguien con discapacidad”*, o la observación de que existen *“deficiencias... y tienen que ser más rigurosos al momento de aplicar sus programas y protocolos inclusivos”*.

Parte del estudiantado señala la inclusión como algo parcial. Reconocen que aún persisten prejuicios dentro de la institución: *“...Aún existen algunos sesgos en profesores específicos en temas de respeto a la diversidad sexual”*, lo cual es muy peligroso en una licenciatura sobre psicología.

Por parte de la dimensión de normas y políticas, la institución es interpretada por el estudiantado como un sistema con capacidad normativa. Se reconoce la existencia de documentos, comités y reglamentos, pero señalan deficiencias en su difusión, así como la confianza sobre su uso y aplicabilidad.

En ese sentido, el estudiantado insiste en que “*no se promocionan*”, “*no se le da difusión*” o “*no son de conocimiento general*”. Algunas estudiantes van más allá y señalan a la institución como protectora de su imagen: “*eventos o campañas... pero... es solo una pantalla*”; o más fuerte aún: “*priorizan proteger la imagen de la institución... incluso si eso perpetúa la violencia*”. También señalan el uso que se les da a algunos de estos mecanismos: “*al momento de aplicarlo se quedan muy cortos, revictimizan*”. Incluso se reportó una experiencia directa: “*yo fui víctima de una violación a mi privacidad y falta de continuidad*” -refiriéndose al proceso-. Algunos estudiantes varones cuestionan el uso real que brindan los protocolos: “*...he escuchado experiencias donde... simplemente nunca llevan a activar este protocolo*” o “*existen protocolos... aunque no sean demasiado usados*”; lo anterior señala con claridad que la mera existencia de mecanismos y estrategias no es suficiente. La difusión, uso y confianza que se tenga de ellos es muy importante.

Sobre la dimensión de participación estudiantil dentro de lo institucional, la mayoría del estudiantado la describe como formal; lo anterior a través de elecciones por votación que se realizan para el consejo estudiantil y la sociedad de alumnos. La voz estudiantil aparece reconocida, aunque frecuentemente mediada y a veces desigual, con barreras de visibilidad, acceso o incidencia real. Al respecto, parte del estudiantado menciona: “*(nos) permiten dar nuestra opinión y participar en votaciones o elecciones realizadas*”, “*...siempre hay espacios para ser parte activa, como movimientos estudiantiles*”, “*...(se) tiene una comunicación bastante horizontal con directivos y sociedades de alumnos*”.

También parte del alumnado menciona: “*...la participación se queda en lo formal*”, “*las decisiones ya vienen marcadas desde arriba... se limita a lo consultivo*”, y se advierte que ciertos sectores de estudiantes

“no siempre encuentran canales accesibles o seguros”, “No, no todos los grupos cuentan con dichos mecanismos”, “A pesar de existir algunos mecanismos, es complicado la representación de todos”.

También se señala un caso que quiebra la idea de la democrática estudiantil: *“hace poco hubo disgustos porque las elecciones... no fueron democráticas”, “hay democracia en las votaciones, pero mucho nepotismo”, “...acciones que no son del todo transparentes”.* Lo anterior muestra que la participación es percibida como poco inclusiva, transparente y horizontal, así como con ciertas prácticas antiéticas.

Por último, en relación con la dimensión que se relaciona con las jerarquías de poder, la autoridad es percibida por el estudiantado como una estructura estable, con intentos parciales de horizontalidad, sobre todo en espacios como el aula pero con límites en la toma de decisiones y la gestión institucional. Parte del estudiantado menciona que la jerarquía se reitera de manera frecuente como una condición “normal”: *“hay una jerarquía muy marcada”, “todo aquí se maneja por jerarquías”, “existe una cadena de mando la cual se respeta”, “...sigue siendo muy jerárquica y autoritaria”, “no hay programas u grupos relacionados con romper las estructuras”. “se habla de romper con lo autoritario, pero... sigue respondiendo a modelos verticales”.* Aunque también parte del alumnado describen el vínculo docente-alumno como un esfuerzo parcial de horizontalidad: *“...los profesores promueven...un colega más que una autoridad”.*

En lo que se refiere a la segunda parte de la Dimensión Institucional, relacionada con la promoción de clima saludable. La puntuación global que se obtuvo fue de 22.49, que representa poca promoción de un clima saludable por parte de la institución.

Los aspectos mejor valorados fueron la promoción de la convivencia, la inclusión y la política de cero violencias (M = 3.92, DE = .997), así como la cultura de la paz activa y de buen trato (M = 3.88, DE = 1.03); asimismo, la salud estudiantil (M = 3.75, DE = .975) y la corresponsabilidad en las acciones institucionales (M = 3.78, DE = 1.07) muestran valoraciones elevadas.

La puntuación media global fue de $M=3.75$, lo que representa la percepción por parte del alumnado como una pobre promoción de clima saludable de manera general.

Los resultados indican que el estudiantado percibe poca presencia visible de discursos y acciones institucionales orientadas al bienestar, lo que significa que hay que realizar acciones que se traduzcan en prácticas estructurales consistentes en mejorar el clima saludable en la institución.

Tabla 2. Distribución de las puntuaciones de la Dimensión Institucional (promoción de clima saludable) global y por ítem de la muestra total.

2. Dimensión Institucional Global		22.49	
Ítem	Media	D.E.	
Salud docente.	3.47	1.08	
Salud estudiantil	3.75	.975	
Clima institucional saludable.	3.70	.991	
Convivencia, inclusión y cero violencias.	3.92	.997	
Cultura de la paz activa y de buen trato que oriente las acciones universitarias.	3.88	1.03	
Corresponsabilidad en las acciones aplicadas en el contexto educativo.	3.78	1.07	
Total	3.75	.975	

- Promoción alta
- Poca promoción
- No se promueve

CONCLUSIONES.

Los resultados del presente estudio permiten evidenciar una realidad compleja y ambivalente en torno a la convivencia universitaria inclusiva dentro de la dimensión institucional; por un lado, los hallazgos

cuantitativos muestran que existe una percepción moderada de la promoción de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica, lo cual sugiere que la institución ha logrado posicionar discursivamente ciertos principios asociados a la inclusión, la igualdad y el respeto. Esto se observa particularmente en la valoración positiva de la existencia de políticas institucionales y modelos educativos orientados hacia relaciones sanas e igualitarias.

Esta percepción no se traduce plenamente en prácticas estructurales sólidas. Los puntajes más bajos en aspectos como la transformación de estructuras jerárquicas y la existencia de mecanismos de monitoreo evidencian una brecha entre el discurso institucional y su operatividad real. Esta tensión se confirma en el análisis cualitativo, donde el estudiantado describe a la institución como un espacio que promueve valores inclusivos en lo cotidiano, pero que resulta insuficiente cuando se enfrenta a situaciones críticas de violencia, discriminación o exclusión.

La percepción de ambivalencia institucional resulta un dato importante, la universidad es percibida simultáneamente como un entorno seguro y respetuoso, pero también como un sistema que reproduce prácticas jerárquicas, opacidad en los procesos, y en algunos casos, revictimización. Esta dualidad sugiere que la convivencia inclusiva no puede entenderse únicamente como un conjunto de normas o valores declarativos, sino como un proceso que requiere coherencia entre niveles simbólicos, normativos y operativos.

Emergen diferencias en la forma en que distintos grupos problematizan la convivencia. Las mujeres tienden a elaborar discursos más críticos en torno a la violencia institucional, señalando fallas en protocolos y experiencias de revictimización, mientras que los hombres enfatizan aspectos como la ineficacia de los mecanismos, la falta de transparencia y prácticas como el nepotismo. Este hallazgo no solo revela experiencias diferenciadas, sino también distintos niveles de conciencia y problematización frente a las desigualdades, y claramente hace referencia a que las mujeres son las principales usuarias de estos mecanismos.

En relación con la inclusión, los resultados muestran que ésta se encuentra en una fase de desarrollo desigual. Si bien existen avances en términos de infraestructura y acciones visibles, persisten importantes limitaciones en la inclusión pedagógica y en la atención a poblaciones específicas, como personas neurodivergentes. Esto evidencia que la inclusión aún se construye más desde lo simbólico y lo material inmediato, que desde transformaciones profundas en el modelo educativo. Revela la importancia de hacer diagnósticos situados para conocer el estado actual de algunos grupos vulnerables o diversos.

Por otro lado, la baja visibilidad, difusión y confianza en los protocolos institucionales constituye un punto crítico. La mera existencia de normativas no garantiza su efectividad; por el contrario, cuando estas no son conocidas, utilizadas o percibidas como confiables, pueden convertirse en mecanismos simbólicos que legitiman la institución sin transformar realmente las condiciones de convivencia. Lo anterior señala la importancia de trabajar en difundir los diversos mecanismos que la institución tiene, pero también en la percepción de los mismos.

Finalmente, los resultados sobre la promoción del clima saludable refuerzan esta idea de insuficiencia estructural. Aunque se reconocen esfuerzos en áreas como la cultura de paz y la convivencia, el estudiantado percibe que estas acciones no logran consolidarse como prácticas institucionales sostenidas, lo que limita su impacto en la vida cotidiana universitaria.

El estudio permite concluir, que la convivencia universitaria inclusiva, en su dimensión institucional, se encuentra en un nivel intermedio de desarrollo, caracterizado por avances discursivos importantes, pero con limitaciones significativas en su implementación estructural.

En primer lugar, se confirma que las instituciones de educación superior han incorporado en su marco normativo y discursivo los principios de inclusión, equidad y cultura de paz; no obstante, estos avances no siempre se traducen en prácticas consistentes, lo que genera una percepción de incoherencia institucional.

En segundo lugar, la convivencia inclusiva se configura como un fenómeno multidimensional y profundamente atravesado por la experiencia subjetiva, donde el clima cotidiano puede ser percibido como positivo, aun cuando persisten problemáticas estructurales relevantes.

En tercer lugar, se identifica que la falta de articulación entre políticas, prácticas y mecanismos de seguimiento limita el alcance de las acciones institucionales, particularmente en temas sensibles como la violencia, la participación estudiantil y la inclusión efectiva.

Finalmente, se concluye que la transformación hacia una convivencia verdaderamente inclusiva requiere no solo de marcos normativos, sino de cambios culturales, organizacionales y pedagógicos profundos, que impliquen la revisión de las estructuras de poder, la formación docente, y la participación activa de la comunidad universitaria.

Dentro de las limitaciones del presente estudio está el alcance muestral limitado, y que al respecto es importante mencionar, que actualmente se está trabajando en ampliar la muestra a otras facultades. También sería importante realizar seguimientos posteriores a intervenciones para determinar el alcance del instrumento. Por último, sería aconsejable profundizar en las experiencias de colectivos específicos (mujeres, diversidad sexual, personas neurodivergentes), para diseñar acciones más focalizadas y pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bermúdez-Urbina, F.M. (2014). Aquí los maestros ya no pegan porque ya no se acostumbra Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Península, IX (2), 15-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662014000200001&lng=es&nrm=iso
2. Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. México: UNAM-PUEG-IISUE https://www.researchgate.net/publication/272820677_Intrusas_en_la_Universidad

3. Carrillo Meráz, R. (2017). Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas, *Vínculos. Sociología, Análisis y Opinión*, 11, 85-110. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11_5.pdf
4. Castro. R. y Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, México, *Estudios Sociológicos*, XXVI (78), 587-616. DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2008v26n78.314>
5. Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J.L., Soto, A., Lama-Valdivia, J. y Correa-López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*. 21(1), 164-170. DOI: <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>.
6. Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Evia Alamilla, N.M., Carrillo Trujillo, C.D., Kantún Chim, M.D., Batún Cutz, J.L. y Quintal López, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos, *Revista de Psicología*, 27(2), 1-2. DOI <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.52307>
7. Echeverría Echeverría, R. y Carrillo Trujillo, C. (2026). Instrumento para una convivencia adjetivada. México: Construye (En prensa).
8. Frías, S. M. (2025). Violencia de género en universidades mexicanas. Magnitud, protocolos y respuestas institucionales. *Revista Mexicana De Sociología*, 88(1), 133–164. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2026.1.62690>
9. González Penagos, C. y Rivera Quiroz, L. (2024) Investigación cuantitativa: claves para estudiantes universitarios. Fondo Editorial Universidad Católica Luisamigo: Colombia. DOI: <https://doi.org/10.21501/9789588943985>
10. Gutiérrez Otero, M. y Tort, M. (2009). La violencia sexual: Un Problema Internacional, *Contextos Socioculturales*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

11. Gutiérrez-Méndez, D. y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar, Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible, 11(1), 63-81. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.04.dg>
12. Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw Hill.
13. Montesinos, R. y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas, El Cotidiano, 170, 49-56. <https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2011/no170/5.pdf>
14. Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa. Argentina: ReserarchGate. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>
15. Ochoa Cervantes, A de la C. y Salinas de la Vega, J.J. (2019). La Convivencia escolar, base para el aprendizaje y el desarrollo. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. https://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_par_a_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf
16. Pérez-Castro, E., Delgado-Delgado, J., Bueno-Brito, C. (2023). Violencia percibida por estudiantes mexicanos de Enfermería durante sus prácticas clínicas, Educación Médica, 24 (3), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100800>
17. Robles Mendoza, A. L. y Arenas Montaña, G. (2013). Estudio exploratorio sobre mitos de la violencia de género en estudiantes de la FES Iztacala, Revista Alternativas en Psicología, año XVII, 29, 8-16. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000200001&lng=n
18. Sandoval Forero, E. (2022). El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología. 31 (3) 10-22. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062022000300010
19. Valadez Ramírez, A. y Ríos Rivera, L.A. (2014). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres: un estudio exploratorio, Revista Electrónica De Psicología Iztacala, 17(2).

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Carlos David Carrillo Trujillo.** Doctor en Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán. Profesor Investigador. Correo electrónico: carrillo.trujillo@gmail.com
2. **Rebelín Echeverría Echeverría.** Doctora en Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán. Profesora Investigadora. Correo electrónico: rechever@correo.uady.mx
3. **Ricardo Iván Uicab Quej.** Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de Maestría. Correo electrónico: ri.uicabquej@gmail.com

RECIBIDO: 9 de marzo del 2026.**APROBADO:** 3 de abril del 2026.