

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2025, Volumen VI

---

## **Comunicación interpersonal y cultura de paz. Un estudio en educación superior**

Interpersonal communication and a culture of peace. Study  
in higher education

---

**Silvia Guadalupe Crisanty Anguas**

s\_crisanty87@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3855-4815>

Universidad Autónoma de Yucatán

Mérida, Yucatán – México

**Edith Cisneros Chacón**

ecohernour@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

Universidad Autónoma de Yucatán

Mérida, Yucatán – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3716>

**Artículo recibido:** 20 de marzo de 2025.

**Aceptado para publicación:** 03 de abril de  
2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3716>

## Comunicación interpersonal y cultura de paz. Un estudio en educación superior

Interpersonal communication and a culture of peace. Study in higher education

**Silvia Guadalupe Crisanty Anguas**

s\_crisanty87@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3855-4815>

Universidad Autónoma de Yucatán

Mérida, Yucatán – México

**Edith Cisneros Chacón**

ecohermour@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

Universidad Autónoma de Yucatán

Mérida, Yucatán – México

Artículo recibido: 20 de marzo de 2025. Aceptado para publicación: 03 de abril de 2025.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación que tuvo como propósito analizar cómo la comunicación interpersonal en el contexto de la escuela de humanidades de una universidad privada del sureste de México está contribuyendo o perjudicando el fomento de la cultura de paz. El estudio se realizó con base en un paradigma constructivista o interpretativo y el diseño cualitativo utilizado fue método estudio de caso instrumental. A partir de la observación no participante, entrevistas y grupos de enfoque se identificaron aspectos de la comunicación entre docentes y estudiantes que beneficiaban o perjudicaban el fomento de la cultura de paz en el aula. La comunicación empática y el asertividad fueron algunos elementos beneficios. En contraste, las malinterpretaciones y la falta de escucha activa fueron elementos perjudiciales. También se encontró que las características de la comunicación que favorece la cultura de paz dependen del contexto, de los participantes y de la situación específica, por lo que es difícil realizar generalizaciones sobre una sola forma de comunicación interpersonal para la cultura de paz.


*Palabras clave:* comunicación interpersonal, cultura de paz, educación superior.

### Abstract

This paper presents the partial results of a research that aimed to analyze how interpersonal communication in the context of the school of humanities of a private university in southeastern Mexico is contributing to or harming the promotion of the culture of peace. The study was carried out based on a constructivist or interpretive paradigm and the qualitative design used was instrumental case study method. Based on non-participant observation, interviews and focus groups, aspects of communication between teachers and students were identified that benefited or harmed the promotion of the culture of peace in the classroom. Empathic communication and assertiveness were some beneficial elements. In contrast, misinterpretations and lack of active listening were detrimental elements. It was also found that the characteristics of communication that favors the culture of peace depend on the context, the participants, and the specific situation, so it is difficult to generalize about

a single form of interpersonal communication for the culture of peace.

*Keywords:* interpersonal communication, culture of peace, higher education

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Crisanty Anguas, S. G., & Cisneros Chacón, E. (2025). Comunicación interpersonal y cultura de paz. Un estudio en educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 1559 – 1573. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3716>

## INTRODUCCIÓN

Diversos documentos de política y análisis de la violencia en México proveen evidencia de la magnitud y gravedad del problema de la normalización de la violencia y la importancia de la cultura de paz (Almaguer Rocha et al., 2014; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2020; Encinas, 2022; Instituto para la Economía y la Paz, 2023; Vela, 2022). Una transformación hacia la cultura de paz es necesaria y para alcanzarla los estudios muestran que la educación juega un papel fundamental (Acevedo et al., 2002; Valle Calvo, 2013). Asimismo, otros hallazgos sugieren que se deben incluir esfuerzos en el plano cultural y simbólico donde entra la comunicación (Galtung, 1990), ya que investigadores como Martín Barbero (2010), Cordero Durán (2018) y Rizo-García (2020) proponen a la comunicación como elemento central en la transformación de la cultura. Sin embargo, la comunicación puede ser una simple reproducción de lo aprendido empíricamente, por lo que la violencia normalizada igualmente se manifiesta y reproduce en ella, incluso en los espacios formativos. Por lo anterior, esta investigación se centró en la comunicación interpersonal dentro de una institución educativa.

Diversos autores resaltan la importancia de la comunicación para la transformación de la cultura y sus valores (Martín Barbero, 2010; Cordero Durán, 2018; Rizo-García, 2020...). Otros señalan la importancia de la comunicación para la paz y la cultura de paz (Nos Aldás y Santolino, 2015; Farné y López Fernández, 2016). Los resultados de investigaciones sobre comunicación interpersonal y cultura de paz reportan que la comunicación puede favorecer los valores de la cultura de paz en los escenarios educativos (Alba-Tamayo et al., 2018; Koopman & Seliga, 2021; Zárate-Moedano et al., 2022).

Por tanto, esta investigación tuvo como propósito analizar cómo la comunicación interpersonal en el contexto de la escuela de humanidades de una universidad privada del sureste de México está contribuyendo o perjudicando el fomento de la cultura de paz. A continuación se presentan los resultados preliminares enfocándose en la comunicación entre docentes y estudiantes de un grupo de la licenciatura en comunicación. Para alcanzar dicho propósito, se siguieron las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué aspectos de la comunicación entre docentes y estudiantes de un grupo de la escuela de humanidades de una universidad del sureste de México, contribuyen al fomento de la cultura de paz?; 2) ¿Qué aspectos de la comunicación entre docentes y estudiantes, de un grupo de la escuela de humanidades de una universidad del sureste de México, perjudican el fomento de la cultura de paz?

Para efectos del análisis de la comunicación y la cultura de paz en esta investigación, se consideraron tres aspectos principales que resumen la cultura de paz: el rechazo a todas las formas de violencia, el respeto a la vida y los derechos humanos, y la mejora de las relaciones a través de la colaboración y el apoyo mutuo.

## METODOLOGÍA

El estudio se realizó con base en un paradigma constructivista o interpretativo (Denzin y Lincoln, 2018). El diseño cualitativo utilizado fue método estudio de caso instrumental, pertinente para el análisis de la tensión y la dinámica de las relaciones sociales en un período específico (Peña Collazos, 2009). El análisis de los acontecimientos específicos del caso permiten tener una perspectiva cercana de las vivencias que pueden repetirse en otros espacios académicos.

Los participantes fueron las personas involucradas en los procesos de comunicación interpersonal dentro del aula seleccionada, es decir, docentes y estudiantes que aceptaron participar activamente en la investigación. En total 15 estudiantes, 4 docentes y 4 coordinadoras aceptaron participar en entrevistas y grupos de enfoque, aunque la comunicación en el aula fue observada con el grupo completo de estudiantes del último semestre de comunicación y sus docentes, que sumaban un total de 20 estudiantes de entre 22 y 26 años, y 8 docentes con edades entre 29 y 60 años.

La recolección de datos se dividió en dos instancias: la primera ocurrió durante el segundo semestre del 2023 e incluye el acercamiento inicial con los directivos, la familiarización con el contexto y la selección de los grupos; la segunda, corresponde a la aplicación de técnicas de recolección, misma que ocurrió de febrero a julio de 2024. Las técnicas utilizadas incluyen análisis documental de documentos de la universidad, observación no participante en las aulas durante las clases, entrevistas semi estructuradas aplicadas a docentes y coordinadoras diseñadas para conocer su punto de vista sobre la comunicación en el aula y las características de la misma que benefician o perjudicaban la cultura de paz, y finalmente grupos de enfoque para los estudiantes, que permitieron escuchar sus opiniones respecto a los mismos temas descritos.

Para el análisis de la información se siguió un método inductivo, siguiendo a Jones (1985) analizando los datos partiendo de las particularidades. Conforme se obtenía la información era registrada a través de audios (entrevistas y grupos de enfoque), esquemas (grupos de enfoque) y notas de campo (observación aulas). Al tiempo que se realizaban las transcripciones, eran contrastadas con las notas de campo y los comentarios de las sesiones. Tanto para los grupos de enfoque, como para las entrevistas semi estructuradas se recurrió al método KJ o diagrama de afinidad de Jiro Kawakita, con el propósito de ordenar la información con base en afinidad. Una vez obtenido un orden de las percepciones de los estudiantes, docentes y coordinadoras se llevó a cabo una triangulación (Denzin y Lincoln, 1998; Stake, 2010), tanto de datos como con la teoría.

El estudio siguió lineamientos de confidencialidad y veracidad en la información utilizada, protegiendo la identidad de los participantes y la institución (Lincoln & Guba, 1987) y con la obtención del consentimiento informado.

## **RESULTADOS**

El caso que se describe fue nombrado “los vocales” por la presteza de los estudiantes hacia la comunicación verbal que, en combinación con la disposición de los docentes a la escucha, favorecía la cooperación, el entendimiento y el arreglo pacífico de conflictos. El grupo de alumnos llevaba cuatro años conviviendo y la dinámica del grupo estaba bien establecida y con liderazgos claros. Los alumnos se organizaban con facilidad y aprovechaban las oportunidades para desahogar sus quejas y preocupaciones; solían ser más cercanos con aquellos docentes abiertos al diálogo y a recibir retroalimentación. Más de la mitad de los docentes mostraron interés por el grupo de estudiantes tanto en lo académico como en lo personal. A continuación se presentan los resultados alcanzados a través de la metodología, divididos de acuerdo con las preguntas de investigación.

Aspectos de la comunicación entre docentes y estudiantes que contribuyen al fomento de la cultura de paz

Destacaron seis aspectos de la comunicación entre docentes y estudiantes que fomentaban la cultura de paz dentro del aula.

Comunicación empática de docentes. Todas las formas de comunicación que hicieran percibir a los estudiantes un acortamiento de la brecha entre ellos y la figura de autoridad en el aula, mostraron ser beneficiosas para las relaciones y por tanto para la CP. Los estudiantes llamaron comunicación empática a esos mensajes de los docentes con los que percibían interés genuino por su opinión y necesidades. El beneficio en la cultura de paz se observó dado que ante estas formas de comunicación los estudiantes fueron más proclives a la participación y al diálogo; asimismo dijeron que era especialmente beneficioso cuando sentían que sus opiniones eran no solo escuchadas sino tomadas en consideración: “Está padre cuando (los docentes) preguntan el sentir de sus estudiantes, que muestren interés. Algunos preguntan si nos aburría la clase o así, nuestra opinión sobre la clase” (Alumna del Grupo 1).

En el aula se observó a algunos docentes aplicar la escucha activa, hacer preguntas para comprobar la comprensión del mensaje de sus estudiantes y desarrollar pláticas no académicas que les permitían conocer un poco más del contexto de las alumnas y alumnos. También se presenció cómo algunos docentes hacían partícipes a los alumnos de lo que sucedía en el aula, sometiendo algunos detalles a votación como los formatos de entrega, los días para ciertas actividades o la distribución de las actividades en el día.

Retroalimentación de estudiantes. Por su parte, los docentes mencionaron que era reconfortante cuando sus estudiantes expresaban opiniones sobre la clase o cuando les platicaban cómo estaban aplicando lo aprendido en sus proyectos, en otras materias o en su trabajo. Los docentes del grupo dijeron sentirse motivados cuando los estudiantes participaban y surgían debates en la clase a partir de las preguntas sobre la cátedra; señalaron que esa era la mejor retroalimentación sobre su labor y los impulsaba a mejorar su labor en el aula:

...Ellos (los estudiantes), por esa misma confianza de decirme, de repente me llegan con “profe, estoy aplicando para una chamba, vea mi currículum” o “me están invitando a trabajar en este proyecto, ¿cómo lo ve?”. Entonces esa intención digo qué padre y qué chido que me identifique como alguien que... Que mi consejo sirva para ellos o me colocan como una persona que puede decirles algo que les vaya a su a sumar. (Maestro 1)

Lo importante para los docentes era la verbalización de un interés o utilidad por parte de los estudiantes, pues les daba sentido de logro. En el aula se pudo observar a los alumnos hacer preguntas sobre la aplicabilidad en el mundo laboral de los temas que se exponían e igualmente se observó a estudiantes abordar a los profesores antes de salir de clase para platicar con ellos. Los docentes señalaron esta particularidad de la comunicación como algo que promovía la cooperación y el apoyo entre ellos y sus estudiantes, además de que mejoraba su ánimo, por lo que se promovía el objetivo de bienestar de la CP.

Asertividad. En el aula se observaron tres de las cuatro dimensiones de la asertividad propuestas por Lazarus (1973):

### **La capacidad de decir NO**

Fue observada tanto en los docentes como en los estudiantes; sin embargo, el beneficio a la cultura de paz fue más evidente cuando el docente era quien aplicaba esta dimensión de la asertividad, ya que su posición le daba más control sobre la dinámica. En una ocasión, una docente compartió con los estudiantes la fecha de la primera evaluación del semestre. Después de que la sesión terminó una alumna se acercó como vocera de su grupo para solicitar que cambiará el examen escrito por otra actividad.

—Alumna: Oye Elena, ¿tiene que ser un examen escrito?

—Maestra: Sí, el examen que van a presentar será escrito.

—Alumna: Pero, es que... ¿no lo podemos cambiar? Que sea otra cosa, menos escrito.

—Maestra: Cuéntame por qué no te gustan los exámenes escritos.

—Alumna: Es que nunca me va bien, no sé, pon cualquier cosa, pero aprender de memoria no sé, como que no se me queda, y creo que sería mejor si hacemos algo diferente...

—Maestra: Yo entiendo que hay cosas que nos cuestan trabajo, pero el examen es muy sencillo, solo salen las cosas que hemos visto en clase (...) No te pido que me escribas letra por letra lo que dicen

las diapositivas, con que yo vea que entiendes la idea, es suficiente. Será escrito porque necesito saber que comprendieron los conceptos.

Aunque era evidente el descontento de la alumna, la situación no escaló a más. El “no” otorgado por la profesora fue suficientemente firme y asertivo para que los estudiantes lo aceptaran, sin que escalase la discusión.

### **La capacidad de pedir favores o hacer peticiones**

Entre los estudiantes se observó mucha facilidad para solicitar cambios en las dinámicas, en las fechas de entrega e incluso en los horarios. Usualmente las peticiones provenían de las mismas personas que, de acuerdo con lo observado, fungen como voceros de los demás estudiantes. Cabe señalar que no en todas las ocasiones esta solicitud fue asertiva, de hecho cuando no lo fue se caía en el polo opuesto, donde una falta de competencia comunicativa perjudicaba la cultura de paz. A pesar de ello, en las ocasiones en las que los estudiantes hacían peticiones asertivas, se favorecía el diálogo y los acuerdos. Algunos intercambios comunicativos que ejemplifican este aspecto fueron se describen enseguida: “Memo, ¿podemos salir unos minutos para comer? Tenemos hambre”; “maestra, ¿me puede prestar su computadora para mi presentación?”; “Laura, tenemos que bajar a (nombre de un evento de la universidad), ¿podemos salir una hora antes?”.

Generalmente ante las peticiones asertivas de los estudiantes las respuestas eran positivas o se alcanzaban acuerdos satisfactorios tras breves negociaciones. En los casos en los que la respuesta fue negativa, mayormente se otorgó una explicación y el respeto se mantuvo, sin embargo, sí hubo excepciones, especialmente con uno de los docentes que no aceptó participar en la investigación.

En lo que respecta a la comunicación de los docentes, las peticiones que beneficiaban la cultura de paz eran abiertas, amables y firmes lo cual facilitaba llegar a compromisos sin perder mucho tiempo. Algunos ejemplos de las peticiones de los docente son: “¿Pueden guardar silencio, por favor?”; “jóvenes vamos a prestar atención a su compañero, ¿ok?”; “ya va a comenzar el equipo, guardamos todos los audífonos y celulares para escuchar con atención”; “ya sé que están cansados, escúcheme 5 minutos y ya nos vamos”.

### **La capacidad de expresar sentimientos positivos o negativos**

Este aspecto se observó solo en una de las maestras del grupo que era muy abierta con sus emociones, lo cual beneficiaba la CP al generar empatía, especialmente cuando los estudiantes estaban muy distraídos. Durante una clase, la maestra en cuestión llevaba casi 40 minutos exponiendo un tema y la mayoría de los estudiantes estaban entre apáticos o claramente inquietos. Durante unos minutos el ruido de sus voces se hizo más evidente. La maestra detuvo su explicación, entonces.

—Maestra: Oigan, ¿por qué no me están haciendo caso? Yo también estoy cansada, también ya quiero que termine la clase para ir a comer.

Los estudiantes que estaban hablando se callaron y la mayoría de los que estaban distraídos con sus celulares, bajaron los dispositivos.

—Maestra: Yo todavía tengo que pasar a coordinación a llevar unas hojas y ustedes no me están haciendo caso y luego me van a preguntar qué tienen que hacer, los conozco... ¿No ven que yo ya estoy viejita y me canso? Véanme, aquí estoy, me pone triste que ni siquiera me ven.

Los estudiantes pidieron disculpas y el resto de la exposición transcurrió con más calma.

Tanto docentes como estudiantes señalaron que la asertividad era un elemento importante para que la comunicación beneficiara la CP. Fue un término muy usado que para los participantes se relaciona

con la capacidad de decir las cosas de forma respetuosa, sin herir los sentimientos del otro: “Asertividad me refiero a que haya respeto, que te traten como igual, con, no sé, ¿cariño? (...) sí que te consideren” (Alumna V). Otra característica de la comunicación asertiva es el respeto a la opinión de los demás (Bernal-Álava et al., 2022) este fue uno de los aspectos de la comunicación más evidentes tanto en docentes como en estudiantes del caso de estudio. Hubo ocasiones durante las clases en las que los puntos de vista eran opuestos o que había divergencia en los intereses, pero tanto estudiantes como docentes dieron su opinión utilizando frases como “entiendo, pero no estoy de acuerdo con...”, “yo opino diferente”, “tengo otra forma de verlo...”, “difiero, pero está bien tu punto, también”, etc.

Uso del humor. Se observó en repetidas ocasiones el uso del humor, tanto por parte de docentes como de estudiantes, generalmente para relajar tensiones por algún desperfecto o dificultad técnica, ante un intercambio acalorado de opiniones o de forma espontánea durante la cátedra o exposición. Los estudiantes comentaron sobre el uso del humor en los profesores diciendo: “...los chistes y bromas (...) me gusta porque es como que más llevadero, ya sea una materia pesada o no, pero la relación se hace más amistosa, más agradable” (Alumno R).

Después de una lección sobre el panorama laboral y sus retos, el silencio y el lenguaje no verbal mostraron un desánimo en los alumnos: rostros con el ceño fruncido, cuerpos recostados sobre los asientos y un cese de la participación. Luego, ocurrió lo siguiente:

—Maestro: ... Sé que no es lo que querían escuchar, pero la cosa está complicada afuera, y ustedes tienen que buscar, necesitan ponerse a pensar en formas para salir en esta industria...

—Estudiante 1: Oye Mario, pero está así la situación laboral general o es solo en el medio, para saber si me cambio de país o de carrera...

—Estudiante 2: Naaaa, hay muchas oportunidades de trabajo en línea, y ya si todo falla ponemos un puesto de carnitas o de marquesitas, eso nunca va a fallar.

—Estudiante 3: Puedes colgar tu título en el carrito para que vean que les está preparando la salsa un licenciado.

—Maestro: Ándale, también, no está mal, no está mal...

—Estudiante 2 (simulando la escena): “Licenciado, dos con todo y deme para llevar...”.

Después de lo descrito se generó un barullo generalizado en el salón, la tensión se relajó en el ambiente; pasaron unos segundos y el maestro retomó el control de la sesión, pidiendo silencio en voz alta, y a partir de este punto la dinámica de la clase continuó armoniosamente, con la energía restaurada y la interacción favorecida, lo cual favoreció el bienestar general y la CP.

**Escucha activa:** A pesar de que puede considerarse dentro de la asertividad o la empatía (porque es parte fundamental de ambas), se considera un elemento independiente por las veces que fue mencionado por estudiantes y profesores. Los alumnos, por su parte, dieron mucha importancia a sentirse escuchados, pero más importante aún era sentir que sus opiniones y situaciones eran tomadas en cuenta. Lo más importante era que se implementaran acciones tomando en cuenta sus opiniones. En el aula se observó que cuando un maestro escuchaba activamente solía mantener el contacto visual, asentir con la cabeza y hacer sonidos de afirmación; incluso en ocasiones agradecía o felicitaba al estudiante por su participación. Igualmente se observó cómo los docentes hacían preguntas breves para ayudar a sus estudiantes a desarrollar las ideas y favorecer la comprensión de la misma. También resulta relevante que la elección de prestar atención y escuchar activamente era mucho más frecuente en tres de los docentes, los mismos que el grupo de estudiantes señaló como más cercanos y amigables.

En contraposición, cuando era el estudiante quien practicaba la escucha activa el efecto beneficioso para la convivencia, la armonía y el desarrollo era mucho más evidente. Cuando los estudiantes mantenían el contacto visual, hacían preguntas, orientaban su cuerpo hacia el docente, asentía con la cabeza, etc. la dinámica de la sesión era más fluida y amena. Eran esos momentos en los que solía aparecer el humor y las risas y los docentes, de acuerdo con lo que manifestaron en entrevista, se sentían más valorados y motivados a continuar con su labor. Esta atención en los alumnos era menos frecuente, pero cuando ocurría el efecto en el diálogo y la dinámica del salón era más notorio.

De acuerdo con la información recabada en las entrevistas y grupos de enfoque, la escucha activa era un esfuerzo deliberado de parte de las y los docentes que la practicaban, o dicho de otro modo, ellos lo hacían con consciencia de la importancia que tiene esa parte de la comunicación. Por otro lado, en el caso de los estudiantes parecía que las características de escucha activa que manifestaban eran resultado de que la clase les pareciera interesante, que estuvieran de buen humor y relajados, entre otros aspectos ambientales y personales.

**Modales y cortesías:** Frases como por favor, gracias, buenos días, ¿puedes...?, ¿podría...?, disculpe profe, entre otras que podrían considerarse “buenos modales” o comunicación cortés, demostraron relacionarse con la cultura de paz en diferente medida. Eran especialmente beneficiosas cuando las utilizaban los estudiantes: la manifestación explícita de una intención amable a través de estas frases que fungía como códigos de respeto culturalmente compartidos, recibieron respuestas igual de respetuosas y amables por parte de los docentes, lo que promovía el diálogo y el entendimiento. Uno de los maestros comentó al respecto:

Uno como maestro sabe cuándo vienen en son de paz, con su banderita blanca; también te das cuenta cuando te van a pedir algo, pero los muchachos, las chicas, son muy respetuosos conmigo y en el pedir está el dar, ¿ya sabes? Hay cosas que de plano no podemos mover, pero si está en mis posibilidades y lo están pidiendo amablemente, ¿para qué se las vas a negar? Pero ayuda que te lo pidan así, con respeto, y no como si te estuvieran dando órdenes. (Maestro 1)

Para otra profesora estas frases funcionaban como brújula del nivel de energía y atención de los estudiantes:

A mí me sirve para saber que me están escuchando, porque yo entro y siempre saludo “buenos días” y si me responden ya sé que va a ser una clase de las buenas, pero si desde que entró no saludan y están en su rollo, ya sé que necesito ponerle más punch, más energía y me desanima, la verdad, sientes que tienes que jalar un poquito más. (Maestra 2)

Sin embargo, cuando era el docente quien iniciaba el diálogo con un “buenos días”, si era dirigida al grupo en general algunas veces se recibía con apatía o algo de indiferencia, por ejemplo, cuando entraban a clase y daban los buenos días no todos los estudiantes responden ni prestaban atención. Por otro lado, cuando el docente se dirigía a un estudiante o grupo en específico la recepción era más favorable y mostraba más reciprocidad. Al parecer, el efecto de los “buenos modales” podía disolverse entre el grupo, o entre la apatía del grupo general.

Aspectos de la comunicación entre docentes y estudiantes que perjudican el fomento de la cultura de paz

En el grupo se encontraron cuatro aspectos principales de la comunicación que perjudicaban la cultura de paz.

**Comunicación vertical:** Los estudiantes mostraron ser muy conscientes de la diferencia de poder entre ellos y sus docentes y manifestaron tener reservas para establecer vínculos con los maestros, hasta

estar seguros de no tener nada que perder. Tenían sus reservas en la interacción inicial y eran muy juiciosos y precavidos ante las señales de una comunicación jerárquica o unilateral.

Hay jerarquía, entonces como que sí nos dan las órdenes, pero tampoco se prestan para ese diálogo de ver qué cosas podrían cambiarse (...) considero que al menos los (maestros) que se involucran, sí hay como una comunicación muy amena (...) Con los que no, pues hay como cierta indiferencia yo creo de parte tanto de los docentes como nuestra, porque pues sí, o sea, a veces hay conflictos con esos (maestros). (Alumno I)

Cuando la comunicación de los docentes no dejaba un espacio para la opinión de los estudiantes, cuando estos últimos no se sentían escuchados, se perjudicaba la convivencia y el diálogo, por tanto, la CP: "A veces tienen esta como... ¿superioridad? Se nota que no te ven como alguien que pueda tener una opinión propia y no te toman en cuenta" (Alumna H). Cabe señalar que lo que los estudiantes consideraban desinterés o superioridad podría deberse a aspectos de la personalidad del docente o dificultades cotidianas como la prisa y el cansancio. Sin embargo, para los estudiantes la falta de un acercamiento por parte del docente, o la ausencia de una iniciativa para acortar la distancia entre docente y estudiante, era perjudicial para la interacción y la colaboración y los hacía mantener cierto recelo.

**Malinterpretaciones:** Docentes y estudiantes dejaron ver que habían interpretado de forma negativa mensajes de la contraparte y a su vez, evidenciaron que sus intenciones, juzgadas también como negativas, no buscaban perjuicio. Durante la observación de las aulas no era tan evidente este problema de comunicación, pero al escuchar a ambas partes y contrastar perspectivas sobre un mismo hecho fue claro que el problema había sido un malentendido. Entre los estudiantes se observó poca consciencia del impacto que pueden tener los mensajes enviados en el interlocutor, o incluso, poca consciencia sobre el hecho mismo de que estaban enviando mensajes no verbales. Por ejemplo, los estudiantes dijeron no tener presente lo que comunicaban a los docentes cuando ellos pasaban tiempo en los dispositivos o cuando guardaban silencio mientras se esperaba su participación en clase:

—Facilitadora: ¿Qué pasa con el uso del celular en clase?

—Alumna Nube: Tenemos nuestros celulares pero sí estamos prestando atención...

—Facilitadora: ¿Entonces no están ignorando a sus maestros cuando usan el celular?

Otro silencio, los estudiantes se veían entre ellos.

—Alumno Sol: Yo creo que me sentiría mal, porque también cuando exponemos y vemos que los demás están en sus teléfonos o se salen te sientes ignorado, ¿no? Pero yo así lo creo. Igual y en el momento no nos damos cuenta de que la persona que está al frente nos está viendo.

Cabe la anotación de que no todos los docentes ni todos los alumnos se tomaban estas acciones/mensajes como una ofensa, también ocurrió que los mismos actos eran considerados por otros receptores como algo que las personas simplemente hacen, que si bien no era agradable, no era una afrenta personal. El perjuicio a la cultura de paz ocurría cuando la acción era decodificada por el receptor como una falta de respeto o interés, de manera que se rompía la confianza, se desalentó el diálogo o se desmejora la relación. Por ello, además de la falta de consciencia sobre los mensajes emitidos, otro elemento involucrado en la malinterpretación de los mensajes, fue la poca consideración del mundo del emisor, como el caso de los docentes que consideraban una afrenta personal que los estudiantes se distrajeran con sus celulares: "Prefiero que no entren, si solo voy a tener cuerpos desparramados y cerebros idiotizados, que se queden afuera y les pongo su calificación, pero que no me ignoren porque yo estoy haciendo mi trabajo" (Docente F).

Se notó que al momento de decodificar la información a veces se pasaban por alto las diferencias generacionales, ideológicas, culturales, etc., de manera que lo expresado se tomaba como una afrenta, sin considerar que muchas veces eran solo mensajes codificados por personas con otras ideologías, otros aprendizajes y de otra generación, pero sin intención de agravio. La consideración de las diferencias y particularidades es esencial para la cultura de paz ya que es la base de la tolerancia, la solidaridad y el respeto a la diversidad. El problema iba en las dos vías, porque la falta de comprensión era de estudiantes a docentes y de docentes a estudiantes:

...Porque me estoy enfrentando a un tipo de estudiante que demanda otras... formas en particular que yo, además, no conozco (...) Y creo que eso muchas veces sí atenta contra este estado de bienestar, porque sí, eventualmente sí tenemos estudiantes diferentes y nuestros profesores, incluida yo, no necesariamente tenemos los recursos, pero no es una mala voluntad. (Coordinadora Y)

Además, se notó que en la comunicación entre docentes y estudiantes existían sesgos que también daban paso a otras malas interpretaciones perjudiciales para la cultura de paz. Por ejemplo, los estudiantes tenían sesgos de experiencias pasadas y solían interpretar como negativo lo que algún docente hiciera, si previamente habían tenido una experiencia complicada con él o ella. En el caso de los docentes, el sesgo se daba por comentarios de terceros ya que, según explicaron, suelen platicar con sus colegas y antes de conocer a un grupo es común que soliciten referencias para saber qué esperar del mismo.

**Falta de asertividad:** Los estudiantes refirieron que un retroalimentación poco asertiva ocurría cuando los comentarios no eran críticas constructivas para mejorar, sino quejas del profesor y frases que ponían en tela de juicio su inteligencia o habilidad, como “esto es una porquería”, “no sirve”, “no sabes”, “cómo es que no lo entendiste”<sup>1</sup>. Los estudiantes manifestaron que ante estas críticas sentían miedo a hacer preguntas y preferían quedarse callados. En el aula se observó a algunos maestros juzgar al estudiante, su capacidad o su esfuerzo: “es una porquería esto que entregaron; ya están grandes, ya deberían saber hacerlo”; “¿nadie les enseñó a trabajar en equipo?”; “jóvenes, si ustedes no quieren aprender, yo tampoco quiero enseñarles”. Es necesario decir que en ocasiones la falta de asertividad escaló a violencia, donde además del insulto los docentes elevaban el volumen de su voz, perdían el control de sus emociones y se dirigían a estudiantes de forma agresiva<sup>2</sup>.

Otra falta de asertividad en el aula se relacionaba con la capacidad para hacer peticiones, mencionada Lazarus (1973). Una minoría de los docentes hacía demandas en lugar de solicitudes, en un tono autoritario que no dejaba espacio para el diálogo e incluso inhibe las preguntas de los estudiantes. En cuanto a los estudiantes, se observó que algunos no habían desarrollado la capacidad de hacer peticiones razonables, sino que hacían demandas o solo guardaban silencio y se quejaban con algún compañero o con la coordinación de temas que se pudieron solucionar en el aula. Esto se relaciona con la incapacidad de algunos estudiantes para expresar sus sentimientos, positivos o negativos, a pesar de que la mayoría de los docentes los motivaban a hacerlo. Para finalizar, los estudiantes reconocieron utilizar medios digitales como canal alternativo para comunicarse con sus compañeros y poder desahogar entre ellos las cosas que sucedían en el aula; esto beneficiaba la dinámica entre colegas y ayudaba a liberar la tensión, sin embargo, también evitaba que practican la exposición asertiva de lo que pensaban y sentían hacia sus docentes.

**Comunicación violenta:** Se debe mencionar que la mayoría de los aspectos violentos de la comunicación no fueron notados en la dinámica general, sino que se mencionaron en los grupos de

<sup>1</sup> Se escucharon estas frases solo un par de ocasiones y en ambas, provinieron del mismo maestro.

<sup>2</sup> En todas las ocasiones observadas fueron hombres y docentes que no aceptaron participar en las entrevistas.

enfoque y entrevistas como sucesos que ocurrían en lo privado dentro del aula o durante sesiones que no eran observadas. Se dividen en manifestaciones verbales y no verbales.

**Verbal:** Principalmente se declararon regaños por parte de los docentes y demandas por parte de los estudiantes, así como gritos de ambas partes. En cuanto a los docentes se observó solo en una ocasión que un docente elevará la voz en un tono agresivo hacia todo el grupo. El docente estaba dando retroalimentación a un equipo y el resto del salón comenzó a hablar en voz muy alta. El docente detuvo la retroalimentación, se levantó de su asiento, golpeó la mesa con la mano y con el ceño fruncido gritó “bueno pueden callarse ya, hombre esto está peor que un gallinero, parecen niños de kínder”. Respecto a los estudiantes no se presenció que gritaran a sus docentes, sin embargo, ellos mismos reconocieron que en ocasiones sí habían presenciado faltas de respeto por parte de sus compañeros: “hay algunas personas que sí se ponen rápido al tiro con el maestro, que si dice que la hora de entrada es a las 7, ellos dicen “por qué tiene que ser a las 7” y eso termina afectando la relación con el maestro” (Alumno V). Lo que sí se observó en algunas ocasiones fue a estudiantes hablar por encima del maestro que estaba exponiendo, con un volumen bastante alto, de forma que al menos parecía un acto deliberado por ignorar o faltar al respeto.

La forma más común de violencia verbal observada de los estudiantes hacia sus docentes fueron las demandas agresivas, por ejemplo, el estudiante expresaba que era un “cliente” del profesor, de la coordinación y hasta de la dirección y, por tanto, todo el personal de la escuela debía hacer ciertas concesiones. Las frases agresivas incluían gestos o un tono retador y giraban en torno a que por pagar, no debían recibir consecuencias en el aula o a que los servicios que estaba recibiendo eran deficientes y no podía tolerar la ineficiencia. Por ejemplo: “yo estoy pagando mi mensualidad, él (maestro) tiene que ponerme una calificación” cuando se le explicó que no podría presentar parcial si sumaba otra falta; o también: “hace un puto calor, ¿con todo el dinero que nos quitan no pueden arreglar el aire?” dicho en voz alta en medio de la clase, acompañado de aspavientos y jalones de sillas.

**No verbal:** Por lo que pudo observarse la indiferencia o desatención era la forma más común de violencia no verbal practicada especialmente, pero no de forma exclusiva, por estudiantes. Cuando se pretende establecer un diálogo se requiere atención y la indiferencia es una barrera que expresa falta de interés para ello; a nivel mental anula a la persona que está tratando de compartir un mensaje, por lo que se considera una forma de violencia pasiva. Los estudiantes practicaban la indiferencia realizando otras actividades durante la sesión, conversando con algún compañero mientras el docente exponía, saliendo del aula por períodos prolongados, recostándose sobre sus asientos y, lo más visto, a través del uso de dispositivos digitales. En repetidas ocasiones usaban celulares, tabletas o computadoras portátiles y de esta manera colocaron una barrera entre ellos y el docente que impedía el diálogo, la vinculación y el entendimiento. Es válido colocar barreras cuando una persona no desea establecer comunicación con otra, sin embargo, dentro del aula docente y estudiante se vuelven interlocutores por lo que se espera que haya un intercambio comunicativo y el colocar barreras es un acto que impide lograr ese intercambio y obliga a la contraparte a esforzarse mucho más para establecer una conexión y atraer la atención que, de forma ideal, debiera otorgarse voluntariamente; además, algunos docentes percibían este acto como una falta de respeto hacia su esfuerzo y su trabajo, lo cual era perjudicial para la CP.

## DISCUSIÓN

La comunicación para la cultura de paz se enfrenta inevitablemente a la normalización de la violencia, integrada en las personas y reflejada en la misma comunicación interpersonal. Sin embargo, se observaron como características de la comunicación que ayudaron a construir una cultura de paz entre docentes y estudiantes la empatía, la asertividad, la retroalimentación, la escucha activa, el uso del humor, el uso de cortesías y modales. Estos hallazgos coinciden con los de otros autores, Rosenberg (2013), por ejemplo y su propuesta de Comunicación No Violenta (CNV) señalan la importancia de la

expresión honesta y la recepción empática. A pesar de que los participantes no señalaron tener conocimiento sobre esta propuesta, sus opiniones coincidían con lo expresado por el autor, puesto que se otorgó gran importancia especialmente a la empatía.

La asertividad mostró ser positiva para la cultura de paz en el aula ya que fomentaba solicitudes, intercambios, negaciones y negociaciones respetuosas. Como señalan Van-der Hofstadt y Gómez (2013) implica brindar retroalimentación sin juicio, lo cual mostró ser muy importante en el aula, así como recibir retroalimentación a partir de la escucha activa, ambos aspectos beneficiosos para la CP entre docentes y estudiantes. Por su parte, la escucha activa implica un interés respaldado por acciones. Madrid Soriano (2005) explica que la escucha activa es la habilidad de decodificar las emociones que experimenta la otra persona y la capacidad de comunicar dicha decodificación para manifestar aceptación y comprensión, lo cual mostró ser esencial para los estudiantes observados. Los profesores también expresaron que la escucha activa era uno de los actos comunicativos que demostraba más respeto y se relaciona directamente con la importancia que le dieron a recibir retroalimentación de sus alumnos, señalando que los hacía sentir valorados.

Pasando a los elementos de la comunicación que perjudicaban la cultura de paz, destacaron la falta de asertividad, las malinterpretaciones, la comunicación vertical, no olvidando la propia violencia verbal y no verbal en forma de insultos, demandas, etc. o el uso de barreras que impedían la comunicación. Los hallazgos de la presente investigación complementan lo encontrado por Gallego Vásquez y Guisao Macias (2021) quienes afirman que el maltrato verbal y la falta de comunicación son de los principales problemas en instituciones educativas. Los resultados muestran que la presencia de violencia verbal y la falta de comunicación entorpecen el respeto, las relaciones armoniosas, el bienestar, etc. Por su parte, el estudio de McVeigh (2023) señala la falta de escucha activa como deficiencia de la comunicación que pueden generar crisis en las aulas y en este estudio se observó y escuchó la importancia para los participantes de sentirse escuchados y tomados en cuenta, por lo que la falta de escucha activa perjudicaba la CP. Alba-Tamayo et al., en su estudio del 2018 concluyeron que el desconocimiento de la característica generativa de la comunicación suscita utilización violenta. Esto se observó también en el aula, ya que cuando se cuestionó sobre el impacto de los mensajes no verbales (como el uso de dispositivos en el salón) tanto docentes como estudiantes reconocieron que era una forma de comunicación ofensiva de los otros, porque podían percibir los efectos en ellos mismos, pero en sus declaraciones restaban importancia a lo que su propia comunicación generaba en los demás.

Por otro lado, Castillo Rocha y Montero Mendoza (2020) afirman que los estudiantes tienen un problema para posicionarse frente al otro como un interlocutor válido. Eso mismo fue no solo observado, sino expresado por los participantes de esta investigación, quienes señalaron que al ser conscientes de la disparidad de poder con algunos profesores, prefieren no meterse en problemas porque sienten que sus opiniones serían desestimadas. Parece que la afectividad de los docentes y su iniciativa para establecer un vínculo con los alumnos es un elemento que puede ayudar a que los estudiantes se consideren un interlocutor válido y se atrevan a expresar sus puntos de vista.

La percepción de una relación desigual (docentes-estudiantes) fue uno de los factores que más desfavorece el diálogo lo que, por ser crucial para la cultura de paz, perjudicó su fomento dentro del aula. Todos los elementos de la comunicación que reforzaban esta percepción de distancia vertical mostraron perjudicar el entendimiento y el fortalecimiento de las relaciones, importantes para la cultura de paz. Igualmente lo que se llamó malinterpretaciones fue otro elemento que causó estragos, ya que docentes y estudiantes interpretaban de forma negativa mensajes de la contraparte que no buscaban perjuicio, pero sucedía así por prejuicios o por falta de comunicación sobre lo que había sucedido, creando problemas que si no se dialogaban, persistían y ponían barreras para diálogos futuros. La poca

consideración del mundo del emisor, al momento de decodificar el mensaje fue uno de los aspectos de la comunicación que más perjudicó la CP en este grupo.

**Implicaciones:** En cuanto a las implicaciones del estudio, en el ámbito teórico los resultados contribuyen al conocimiento de la sinergia entre comunicación y cultura de paz a nivel interpersonal, validando la importancia de la primera en los objetivos de la segunda. Además, se expanden las posibilidades de investigación centradas en nuevas áreas de oportunidad detectadas, como la comunicación no verbal y el uso del humor en el aula, al mismo tiempo que refuerzan la importancia de la comunicación empática y la asertividad. En lo práctico, los hallazgos ofrecen sugerencias para implementar estrategias de comunicación más efectivas y amables dentro del aula.

**Limitaciones:** En cuanto a las limitaciones del estudio destaca su particularidad, si bien los hallazgos otorgan explicaciones sobre la comunicación y la CP en el espacio escolar, están situados en un contexto específico. Igualmente los hallazgos aquí presentados se reducen a sólo uno de los grupos analizados por lo que se limita el análisis de la comparación entre grupos con diferentes características, sus puntos en común y sus diferencias, que arrojan más información sobre la comunicación interpersonal y la CP en el aula.

**Recomendaciones:** Se sugiere indagar más sobre los beneficios para la CP del uso del humor y los modales en las aulas. Igualmente se recomienda realizar estudios que profundicen sobre la relevancia de la comunicación no verbal dentro de las aulas, ya que muchas veces se pueden seguir protocolos verbales para un ambiente armonioso, pero la incongruencia entre lo no verbal y lo verbal puede volver contraproducente el esfuerzo por una comunicación que favorezca la CP. Se recomienda, también, continuar los estudios sobre comunicación interpersonal y CP en los espacios educativos en contextos diferentes, especialmente en aquellos donde la violencia sea un problema más evidente.

## **CONCLUSIÓN**

A modo de síntesis se puede afirmar que la comunicación interpersonal que favorece la cultura de paz en el aula estudiada demanda atención y escucha y requiere interés genuino por el otro; tiene que atravesar conflictos con asertividad y requiere esfuerzo de las partes involucradas o por lo menos disposición. Por el lado contrario, la comunicación interpersonal que perjudica la cultura de paz en el aula estudiada suele ser un problema de forma y no siempre de fondo, puede ser originada por apatía o ignorancia, suele tener origen en la falta de comprensión de las diferencias, misma que genera malentendidos, y solo requiere la negligencia de una de las partes para ocurrir. La normalización de la violencia se manifiesta en la comunicación de forma espontánea, pero también se observó que la consciencia sobre lo que es violento ayuda a corregir la comunicación hacia un rumbo que favorezca la cultura de paz.

## REFERENCIAS

Acevedo, A. M., Duro, E., & Grau, I. M. (2002). Unicef va a la escuela: Para construir una cultura de paz y solidaridad. UNICEF.

Alba-Tamayo, Y. C., Álvarez, A. L., Daza-Pacheco, A., y Ospina-Alvarado, M. C. C. (2018). Dinámica familiar y concepciones de paz y convivencia: influencia en los procesos relacionales en la escuela. *Revista Aletheia*, 10(2), 56–79.

Almaguer Rocha, A., Lozano Treviño, D. F., & Peña y Lillo, G. R. (2014). El sector educativo como solucionador de los altos niveles de violencia en México. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), 122-144. <http://eprints.uanl.mx/6067/1/El%20Sector%20Educativo%20como%20Solucionador%20de%20los%20Altos%20Niveles%20de%20Violencia.pdf>

Bernal-Álava, Á. F., Cañarte-Vélez, C. R., Macias-Parrales, T. M., & Ponce-Castillo, M. Á. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo Del Conocimiento*, 7(4), 682–695. DOI: 10.23857/pc.v7i4.3850

Castillo Rocha, C., & Montero Mendoza, M. (2020). Comunicación noviolenta en situación de conflictos interpersonales: diseño de una escala reflexiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 13 (1), 255-274. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.14082>

Cordero Durán, L. (2018). La comunicación como proceso cultural. Pistas para el análisis. . . *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3), 117–125. <https://www.redalyc.org/journal/5523/552359949013/html/>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.

Encinas, A. (2022, 29 de marzo). La cultura de la violencia. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/alejandro-encinas/la-cultura-de-la-violencia>

Farné, A., & López Ferrández, F. J. (2016). Comunicación para la paz: Una propuesta pedagógica para el cambio social. *Opción*, 32(9), 644-662. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048482035>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). Informe anual 2019. <https://www.unicef.org/mexico/informe2019>

Gallego Vásquez, J. E., & Guisao Macias, Y. T. (2021). El sistema de valores en la construcción de paz y Noviolencia como dimensión axiológica del proceso formativo en la institución educativa Jesús María Valle de la Ciudad de Medellín. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(1), 294–310. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n1a18>

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

Instituto para la Economía y la Paz. (2023, mayo). Índice de paz México 2023: Identificación y medición de los factores que impulsan la paz. <http://visionofhumanity.org/resources>.

Jones, S. (1985). The analysis of depth interviews. In R. Walker (Ed.), *Applied Qualitative Research*. Gower

Koopman, S., & Seliga, L. (2021). Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom. *Peace and Conflict Studies*, 27(3). <https://doi.org/10.46743/1082-7307/2021.1692>

Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697–699.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1987). *Naturalistic Inquiry*. SAGE

Madrid Soriano, J. (2005). Los procesos de la relación de ayuda. *Desclée De Brouwer*.

Martín-Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas globales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*, 57, 20–34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020052002>

Mcveigh, N. (2023). Building Peace through Communication in an English Language Classroom at a Higher Education Institution. *RAIS*, 29–39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7900815>

Nos-Aldás, E., & Santolino, M. (2015). La investigación en comunicación y cooperación en los nuevos escenarios de movilización social: ONGD, objetivos de justicia social y eficacia cultural. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 2(4), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7127168>

Peña Collazos, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 180–195.

Rizo García, M. (2020). Comunicación intersubjetiva: de los enfoques clásicos a la incorporación de lo corporal y emocional para su abordaje teórico y empírico. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 30, 145–163. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a7>

Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.


Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos (5ª. Ed.)*. Morata.

Valle Calvo, R. (2013). *Educación para la paz y derechos humanos en las aulas de educación infantil en tiempos de crisis [Tesis de grado]*. Universidad de Valladolid.

Van-der Hofstadt, C. y Gómez, J. M. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Ediciones Díaz de Santos.

Vela, D. S. (2022, 26 de abril). Violencia contra las mujeres sube en 2022: aumentan casos de trata de personas y violaciones. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2022/04/26/delitos-contra-las-mujeres-crecen-95-en-1t-de-2022/>

Zárate-Moedano, R., Martínez Cabrera, N., & Braojos, R. (2022). COMMUNITY FILMMAKING AND CONSTRUCTION OF LASTING PEACE IN MEXICO. *Artseduca*, 32, 121–133. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6194>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .