

---

# Convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior en el contexto postpandémico por Covid-19


Revista Internacional  
de Educación Emocional  
y Bienestar **RiEEB**

## Coexistence and construction of educational community in upper secondary education in the post-pandemic context due to Covid-19

## Convivência e construção de comunidade educativa no ensino médio no contexto pós-pandêmico por Covid-19

---

 **Beatriz Angélica Ybarra Garduño**  
Instituto de Educación Media Superior (IEMS), México  
beatriz.ybarra@iems.edu.mx

 **Maribel Soto Castañón**  
Instituto de educación media superior (IEMS), México  
maribel.soto@iems.edu.mx

### Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

vol. 6, núm. 1, p. 1 - 22, 2026  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México  
ISSN-E: 2954-4599  
Periodicidad: Frecuencia continua  
cimenna.chao@ibero.mx

Recepción: 10 agosto 2025  
Aprobación: 02 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieed.2026.6.1.e174>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7775521006/>

**Resumen:** Desde marzo de 2020, a partir del cierre de todas las escuelas debido a la pandemia por Covid-19, el Instituto de educación media superior trabajó de manera virtual hasta 2022, lo que afectó procesos académicos y dinámicas de relación en éste. Se presentan avances de una investigación de maestría que tiene como objetivo conocer cómo es la convivencia estudiantil de la preparatoria pública Ricardo Flores Magón, para diseñar una intervención educativa. Se aplicó una encuesta digital a estudiantes y a sus familias y una entrevista semiestructurada a los primeros. En los hallazgos destaca el valor que atribuye el alumnado a las relaciones de respeto y de apoyo por parte de sus docentes, de quienes se espera: *comprensión, paciencia, respeto y amabilidad*. Se propuso la apertura de espacios *de escucha, diálogo y apoyo psicológico*. *Comunidad educativa y convivencia inclusiva* son apoyos teóricos para explicar los hallazgos.

**Palabras clave:** convivencia escolar, comunidad educativa, educación media superior, postpandemia.

**Abstract:** Since March 2020, following the closure of all schools due to the Covid-19 pandemic, the Instituto de Educación Media Superior operated virtually until 2022, which affected academic processes and relationship dynamics. This paper presents progress from a master's research that aims to understand student coexistence at the Ricardo Flores Magón public high school to design an educational intervention. A digital survey was administered to students and their families, and semi-structured interviews were conducted with students. The findings highlight the value students place on respectful and supportive relationships with their teachers, from whom they expect: understanding, patience, respect, and kindness. The opening of spaces for

listening, dialogue, and psychological support was proposed. Educational community and inclusive coexistence are theoretical frameworks used to explain the findings.

**Keywords:** school coexistence, educational community, upper secondary education, post-pandemic.

**Resumo:** Desde março de 2020, a partir do fechamento de todas as escolas devido à pandemia de Covid-19, o Instituto de Educação Média Superior trabalhou de forma virtual até 2022, o que afetou processos acadêmicos e dinâmicas de relacionamento. Apresentam-se avanços de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo conhecer como é a convivência estudantil da escola pública Ricardo Flores Magón, para desenhar uma intervenção educativa. Aplicou-se uma enquete digital a estudantes e suas famílias e uma entrevista semiestruturada aos primeiros. Nos achados destaca-se o valor que o alunado atribui às relações de respeito e apoio por parte de seus docentes, de quem se espera: compreensão, paciência, respeito e amabilidade. Propôs-se a abertura de espaços de escuta, diálogo e apoio psicológico. Comunidade educativa e convivência inclusiva são apoios teóricos para explicar os achados.

**Palavras-chave:** convivência escolar, comunidade educativa, educação média superior, pós-pandemia.

PREVIEW VERSION

## Introducción

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) se crea en el año 2000, como una opción educativa más para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes, sobre todo, provenientes de zonas de la ciudad en las cuales no había suficientes alternativas. En la actualidad hay 28 planteles educativos distribuidos en todas las alcaldías de la Ciudad de México, excepto en Benito Juárez. Una particularidad de esta institución es que surge como resultado de una lucha social que tuvo lugar en 1995:

El primer plantel del IEMS, 'Iztapalapa 1' ocupa las instalaciones de la excárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla y fue producto de la movilización de organizaciones sociales de la entonces Delegación Iztapalapa, que exigieron que se echara a andar una preparatoria que brindara atención a los jóvenes de la zona. Los vecinos organizados tenían la consigna: '¡Cárcel no, prepa sí!' (Carrillo, 2021, pp. 9-10).

Respecto a cómo se vivió la pandemia y la postpandemia, tanto en esta escuela como en el IEMS, hasta el momento no se cuenta con información institucional o alguna de investigación publicada<sup>1</sup> que dé cuenta de situaciones más específicas vinculadas a las dinámicas convivenciales. En agosto de 2023 ingresó una nueva generación de estudiantes en contexto de postpandemia, y son ellos quienes conforman la población con la cual se hizo la detección de necesidades en sus dos primeros semestres, mientras que, en agosto de 2024, se llevó a cabo una intervención educativa a partir de lo encontrado. En este artículo se presentan hallazgos sobre la detección de necesidades.

Como antecedente con la generación que ingresó en agosto de 2022 se presentaron situaciones o problemáticas de violencia entre estudiantes, con el involucramiento, en algunos casos, de familiares y amigos de los mismos, esto preocupó a la coordinación del plantel y a los docentes, porque fue más frecuente que con generaciones anteriores.

La detección de necesidades tiene como propósito conocer las características de la convivencia en la escuela y ubicar si éstas permiten la conformación de una comunidad respetuosa, dialógica, inclusiva que haga posible otro tipo de relaciones y que además sea sostenible. En el apartado de la fundamentación teórica se caracteriza la noción de comunidad educativa y convivencia inclusiva. Es importante mencionar que esta investigación se vincula a otra de mayor envergadura cuyo título es "Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la construcción de convivencia para la reconstrucción social y el aprendizaje en bienestar en Educación Media Superior, en el marco de la postpandemia por Covid-19" la cual se está llevando a cabo en seis escuelas de tres subsistemas de la Ciudad de México.

## Fundamentación teórica

Para entender el concepto de comunidad educativa, algunos trabajos remiten a la idea de comunidad en sí misma. Al respecto dos estudiantes de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en su artículo titulado ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? (Roa y Torres 2014) hacen un ejercicio de análisis y distinción entre los conceptos de comunidad, por un lado, y el de sociedad por otro, ambos ubicados en el espacio de la escuela.

Estos autores ubican a la comunidad como uno de los “primeros espacios de socialización”, el cual permite que las personas se conformen como sujetos, lo que significa, entre otros aspectos: “actuar con otros de forma colectiva en la acción política, entendiendo por política el ejercicio de poder para tomar decisiones que afecten a la comunidad” (Roa y Torres, 2014, p. 141). En la toma de decisiones de asuntos en común, el diálogo es un elemento fundamental, porque la condición para que una acción sea política es que la palabra esté presente:

Y ello porque, en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, sólo podemos experimentarlo como mundo común en el habla. Solamente hablando es posible comprender, desde todas las posiciones, cómo es realmente el mundo (Roa y Torres, 2014, p. 141)

Destaca entonces la capacidad de diálogo en la conformación de una comunidad para encontrar puntos de acuerdos y solventar las diferencias en la toma de decisiones colectivas. Estos espacios colectivos de diálogo habría que pensarlos desde, en y para la escuela, que respondan a los intereses y necesidades de la comunidad. Por otro lado, en cuanto al término de sociedad, los autores dicen que:

Ésta se realiza en la idea del Estado-nación, como la máxima expresión de ordenamiento jurídico y civilizador de la sociedad occidental... individualiza o pretende romper lazos comunitarios, reduciendo al máximo posible su capacidad de acción colectiva o si se quiere política, cambiándolos así, por la normatividad jurídica, mediante el establecimiento de un contrato o pacto social (Roa y Torres, 2014, p. 142).

Entonces, sociedad y comunidad tienen un significado distinto, aunque es preciso ubicar su relación y, sobre todo, identificar cómo se expresan en el contexto escolar en general y en espacios específicos como el que se aborda en el artículo.

Roa y Torres, apoyándose en los trabajos de Jorge Posada, señalan que una comunidad educativa no puede basarse solamente en su normatividad, pues no se estarían considerando las necesidades reales de sus integrantes; es decir, sería impositiva y no democrática. Al respecto, los autores plantean que existen dos visiones para pensar en una comunidad: una crítica y otra normativa. Sobre la crítica precisan: “apostamos a una comunidad educativa construida desde el diálogo, desde el conflicto, desde las tensiones, desde los intereses mutuos, donde no se impongan las decisiones... desde los diversos espacios de concertación, donde la participación democrática sea una realidad” (Roa y Torres, 2014, p. 143).

Entre otras características, además de la presencia de las prácticas dialógicas, también tienen lugar el conflicto y las tensiones como parte de las relaciones en una comunidad, elementos que generalmente tienden a negarse o eludirse; por ello se destaca nuevamente el papel del diálogo, así como la búsqueda de acuerdos. En este orden de ideas, entre sus conclusiones Roa y Torres (2014, p. 27) reflexionan en torno a estas figuras colectivas en los espacios educativos:

La importancia de generar redes radica en el hecho de superar la sociedad educativa, ...y construir una verdadera comunidad educativa, que reflexione constantemente sobre sus prácticas, que asuma la tarea de sistematizar y publicar estas experiencias y contribuir desde aquí con la consolidación de saberes que contribuyan en sectores rurales y urbanos a una cultura democrática.

En esta misma línea, una de las estrategias para conformar comunidades educativas podría ser el diseño y la creación de proyectos colaborativos, que incluyan a diferentes integrantes de la escuela e incluso a las familias y a las comunidades aledañas, estos últimos actores muchas veces relegados a una participación mínima. Además, sería importante discutir en colectivo sobre los proyectos mismos y hacer una retroalimentación acompañada de prácticas reflexivas en las cuales se refuerce el diálogo.

Otra propuesta para entender la idea de comunidad es la de Martínez-Otero, quien parte de una definición general para después, caracterizarla en el contexto de la escuela:

El concepto de comunidad, del latín *communitas-atris*, nos remite a la idea de unidad de convivencia, o sea a una realidad común en la que la individualidad queda trascendida por la participación y la comunicación. En el ámbito escolar está integrada por un conjunto de personas interesadas corresponsablemente en la formación y posee un valor pedagógico fundamental (Martínez-Otero, 2006, p. 52).

De manera concreta el autor centra su trabajo en las comunidades educativas, esto es, además de promover un cambio de una perspectiva individual hacia una comunitaria. Señala que el encuentro entre los actores educativos está mediado por el aspecto formativo de sus integrantes.

Otro rasgo importante de estas comunidades es la cooperación o colaboración, entendida como “la realización conjunta de la obra educativa”; esta característica parte de “una visión humanística de las instituciones”, en contraposición a una visión técnica o bien basada sólo en resultados y calificaciones (Martínez-Otero, 2006, p. 53).

Diversos autores latinoamericanos han aportado al concepto de convivencia educativa (Perales, Arias y Bazdrech, 2014; Fierro, Carbajal y Martínez-Parente 2010, Fierro y Carbajal, 2019; Rivero, 2019). A continuación se recuperan algunas ideas de estos estudios que contribuyen a entender los primeros hallazgos de la detección de necesidades.

Perales, Arias y Bazdrech (2014), realizaron una revisión del concepto de convivencia y encontraron que ha sido nombrado y abordado desde diferentes perspectivas. Si bien puede tener muchos significados, dependiendo del contexto desde el cual se aborde, esta polisemia genera confusión y hace necesaria su aclaración conceptual. Sobre esto los autores mencionan:

Los estudios analizados sobre la medición de la convivencia tanto en México como en Iberoamérica surgen de diferentes áreas de análisis de la educación como la educación inclusiva, la gestión escolar, la educación para la paz y el manejo de conflictos, la educación democrática y la participación ciudadana, la educación moral y ética, etcétera (Perales, Arias y Bazdrech, 2014, p. 12).

Ante esta diversidad de enfoques, los mismos investigadores proponen una definición integradora que orienta el presente trabajo. Desde esta perspectiva, la convivencia:

Implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos. ...se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonales (Perales, Arias y Bazdrech, 2014, p. 17).

Para esta investigación se aborda la convivencia desde la inclusión, la cual ayuda a mirar las características y necesidades particulares del estudiantado. Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) en su trabajo *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, identifican algunos rasgos de la convivencia inclusiva:

Cuando hablamos de convivencia inclusiva estamos refiriendo a la importancia de favorecer procesos: 1) procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; 2) procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos, y 3) procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, intentando vincular ideas con proyectos y acciones específicas (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010, pp. 22-23).

En la convivencia inclusiva se enuncian procesos importantes que consideran tanto el aspecto individual como el comunitario, buscando además el “bien común” a partir de intervenciones concretas. La escuela es un espacio privilegiado e idóneo para crear comunidad; al respecto, es importante preguntarse sobre la posibilidad de involucrar a toda la comunidad escolar.

Otro cuestionamiento esencial es si resulta posible fomentar una comunidad con estas características. En un sentido amplio e ideal, sí; sin embargo, en la realidad escolar se presentan diversos y complejos retos que enfrenta toda comunidad educativa. Aprender a convivir es un proceso que implica formación, trabajo colaborativo y la creación e implementación de nuevas prácticas a partir de las necesidades educativas del estudiantado.

Mena y Huneeus (2017, p. 13) explican el aspecto inclusivo de la convivencia así:

La inclusión alude a la experiencia de pertenecer y a la de ser reconocido y valorado en la propia identidad. Promover inclusión significa promover comunicación, diálogo y colaboración para trabajar hacia el bien común. Incluye la organización institucional con políticas que aseguren permanencia de todos los estudiantes.

Esta “experiencia de pertenecer” se vincula directamente con la construcción de una comunidad que integre a sus miembros. Asimismo, se identifican otros puntos en común con los trabajos citados, pues coinciden en la importancia del diálogo, la colaboración y la comunicación.

## Método

Se realizó un estudio cualitativo con datos provenientes de la comunidad estudiantil de la preparatoria Ricardo Flores Magón y sus familias. El alumnado participante pertenece a las generaciones 2022 y 2023, de manera concreta a cuatro grupos: tres de primer semestre y uno de segundo. La investigación se centró en conocer, desde la perspectiva estudiantil, algunas de las afectaciones que la pandemia generó en sus procesos personales y académicos.

Se trabajó con dos instrumentos, una entrevista grupal semiestructurada y una encuesta digital aplicada mediante *Google Forms*. La entrevista tuvo el propósito de identificar las principales problemáticas de la convivencia entre estudiantes vinculadas a la postpandemia.

La participación en las entrevistas fue de un total de 65 estudiante, cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años, a excepción de uno, con 25 años. Todas se realizaron en octubre de 2023.

Las encuestas digitales se aplicaron tanto a la comunidad estudiantil como a las familias del alumnado. Como criterio de selección se buscó que fuera la misma población que había sido entrevistada en su primer semestre de bachillerato, además del carácter voluntario de la participación. Las encuestas incluyeron un consentimiento informado de las familias, quienes autorizaron la participación en caso de tratarse de menores de edad.

El propósito de la encuesta fue conocer las situaciones pedagógicas relacionadas con la convivencia en el bachillerato durante la postpandemia, en las siguientes áreas: personales, sociales, institucionales y prácticas pedagógicas. El instrumento se estructura en siete secciones, con un total de 32 reactivos. Las secciones son: 1) Datos sociodemográficos, 2) Afectaciones socioeconómicas, 3) Efectos del Covid en la salud, 4) Efectos en salud mental y emocional, 5) Experiencia personal/escolar del retorno presencial a la escuela, 6) Efectos de la pandemia en las interacciones de la comunidad educativa y 7) Efectos de la pandemia en los procesos de enseñanza.

La aplicación de las encuestas se trabajó con tres grupos: dos de segundo semestre, uno de primero y tres estudiantes de otros semestres. En total respondieron 48 alumnos y 21 familias. Sólo nueve estudiantes eran mayores de edad, sin embargo, a todos los inscritos se les envió una circular para informar a sus familias sobre la investigación, solicitar su apoyo para responder a las encuestas y obtener el consentimiento informado requerido.

Para analizar los resultados de la detección de necesidades se generaron tres dimensiones (tabla 1):

Tabla 1.  
Dimensiones de análisis

Exploración de las afectaciones que la comunidad estudiantil reconoce en la postpandemia	Apreciaciones del estudiantado sobre experiencias de aprendizaje y de adaptación ante los cambios del trabajo en línea y presencial	Un acercamiento al valor de las relaciones en la escuela
Dimensión orientada a explorar las afectaciones que la comunidad estudiantil reconoce en la postpandemia.	Dimensión que busca explorar las apreciaciones del estudiantado sobre sus experiencias de aprendizaje y adaptación, tanto en la modalidad en línea como en el regreso a la presencialidad.	Aspecto que pretende conocer el valor de las relaciones en la escuela, tanto entre la comunidad estudiantil como docente.

Fuente: elaboración propia.

Con base en estas dimensiones y el análisis de los datos, se identificaron hallazgos particulares en cada una. Por ejemplo, en la dimensión “exploración de las afectaciones que los estudiantes reconocen en la postpandemia” se ubicaron “afectaciones a la salud de los estudiantes y/o de sus familias”. Para el análisis de resultados sólo se presentarán dos aspectos de la detección de necesidades: *la gestión de convivencia en la escuela y el valor de las relaciones en la escuela*.

## Análisis de resultados

El primer aspecto que se recupera es la gestión de la convivencia en la escuela, el cual forma parte de la segunda dimensión de análisis. Este punto se enfoca en conocer las estrategias que implementa la escuela para fomentar una convivencia basada en el respeto y el apoyo mutuo.

En la encuesta, al preguntar al estudiantado sobre si la escuela realizó acciones de apoyo, diálogo y fortalecimiento de la convivencia al regreso presencial a la escuela después de la pandemia, si bien las respuestas estuvieron divididas, en general se inclinaron un tanto más hacia el “No”, esto es, que no se realizaron esas acciones, de manera específica, una de las preguntas fue: “¿En tu escuela se han abierto espacios para que los/las estudiantes y docentes puedan hablar de cómo se sintieron durante la pandemia?”, las respuestas fueron: “no” 17, “sí” 15, y “no sé” 15.

Esto se debe a que, efectivamente, desde el regreso a la presencialidad no se generaron tales acciones por parte de la institución educativa o, si se implementaron, no hubo mucha difusión al respecto. Sin embargo, se observó la ejecución de otro tipo de iniciativas como la atención y el seguimiento a los conflictos entre integrantes de la comunidad.

Otra pregunta estuvo orientada a si se han abierto espacios para que el alumnado pueda hablar sobre cómo se sintió al regreso presencial a la escuela; al respecto, 14 estudiantes identificaron la ausencia de estas medidas, sin embargo, otros 14 respondieron que “sí” se han implementado estas acciones, lo cual podría deberse a que es probable que parte del personal docente las haya integrado dentro de sus cursos o en el espacio de tutoría.

En una pregunta abierta, se cuestionó al estudiantado sobre los aspectos que la escuela podría hacer para promover su bienestar. Al respecto destacaron dos tipos de respuestas: aquéllas vinculadas con mejoras en el trato docente hacia el alumnado (11 respuestas) y las referentes a la creación de espacios de escucha, diálogo y apoyo psicológico (9 respuestas).

Entre las sugerencias o cambios esperados en el trato del personal docente, un estudiante escribió: “que los maestros tengan presente que muchos alumnos se quedaron atrás en los conocimientos escolares” (anónimo, comunicación personal, 2024). Otras respuestas propusieron que el profesorado muestre mayor comprensión, paciencia, respeto y amabilidad hacia el estudiantado.

Es importante destacar que, aunque este reactivo se refiere a lo que ha hecho falta que haga la escuela para mejorar el bienestar del alumnado, casi una quinta parte de las respuestas se refirieron a las acciones que el profesorado podría implementar. En suma, los hallazgos en esta pregunta brindan pistas importantes para la construcción de intervenciones referidas a las prácticas docentes que contribuyan a fomentar una convivencia respetuosa con el estudiantado.

Estos hallazgos plantean la necesidad de cuestionar discursos arraigados en la escuela que atribuyen al alumnado la responsabilidad principal de diversas problemáticas: situaciones de conducta, conflictos entre pares, dificultades de aprendizaje, rezago académico, ausentismo, entre otras. Tales discursos soslayan causas vinculadas con otros aspectos como la gestión de la escuela, las que atañen al personal docente y las condiciones contextuales del estudiantado.

Respecto a los espacios de escucha y diálogo destacan las respuestas de estos dos estudiantes: “abrir los espacios para poder expresar las emociones encontradas que probablemente aún tengamos de la pandemia, ya sean situaciones de duelo, tristeza o enojo”; “dar espacios seguros para tratar estos temas, además de no tratar con demasiada delicadeza los temas vividos durante la pandemia” (anónimo, comunicación personal, 2024).

Sobre los espacios de convivencia, algunas de las respuestas fueron: “llevarse mejor entre estudiantes”, “pienso que hace falta abrir más actividades recreativas” y “realizar actividades al aire libre para despejar la mente” (anónimo, comunicaciones personales, 2024).

Un segundo aspecto que se recupera es el valor de las relaciones en la escuela, correspondiente a la tercera dimensión de análisis. Ésta se centró principalmente en lo que el alumnado comentó sobre los vínculos con sus pares, aunque también subrayaron otras particularidades asociadas a la interacción con docentes, dado que lo relacional atraviesa a toda la comunidad educativa. Cabe señalar que el personal administrativo no apareció en las respuestas.

En la entrevista se preguntó sobre la importancia de la amistad entre los integrantes del grupo. Si bien se encontraron diferentes respuestas en los grupos, el tema suscitó mucha inquietud y posturas divergentes. En general, en cuanto a las relaciones entre pares, las respuestas se ubicaron entre dos grandes posturas: A) Poco valor a las relaciones de amistad y B) Alto valor a las relaciones de amistad.

#### *A) Poco valor a las relaciones de amistad*

Esta postura destacó en un grupo pues, al preguntar “¿qué tan importante ahora es que sus compañeros de clase sean sus amigos?” un estudiante comentó: “pues ya bien poco ...como que te guardaste y como que, pues, te sentías más solito y como que te acostumbras a estar solo y ya da igual si estás solo o con alguien” (PO-107, comunicación personal, 12 de octubre del 2023). Mientras que otra alumna del mismo grupo respondió:

Antes me importaba tener muchos amigos, no me gustaba estar sola y desde ahora, con la pandemia, ya de tener amigos o no tenerlos ya me viene valiendo, ya no importa realmente. Tengo pocos amigos o si tengo muchos, realmente ya no es tan importante para mí, porque realmente no tener tantos y a veces ni siquiera hablabas con ellos, entonces prefiero mejor estar sola que mal acompañada (DA-107, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

En las respuestas anteriores se percibe una atribución menor hacia el valor de la amistad, además de un sentimiento de indiferencia e incluso rechazo hacia ésta. Destaca que ambos estudiantes se refieren a las amistades en general, pues en ningún momento se refieren a sus compañeros de escuela en particular.

En otro de los grupos se hicieron estas afirmaciones: “No existen los amigos”, a lo que otro estudiante agregó: “Los amigos son chapulines<sup>2</sup> ...Los amigos son hipócritas” (AR y JON-105, comunicación personal, 13 de octubre del 2023). Otra respuesta va en ese mismo sentido:

No es importante, no tiene importancia, porque, pues, si eres una persona que depende emocionalmente de muchas personas, pues ahí se va a ver, ahí te vas a ver afectado, por ejemplo, yo con J y C, yo me llevo muy bien (AR-105, comunicación personal, 13 de octubre del 2023).

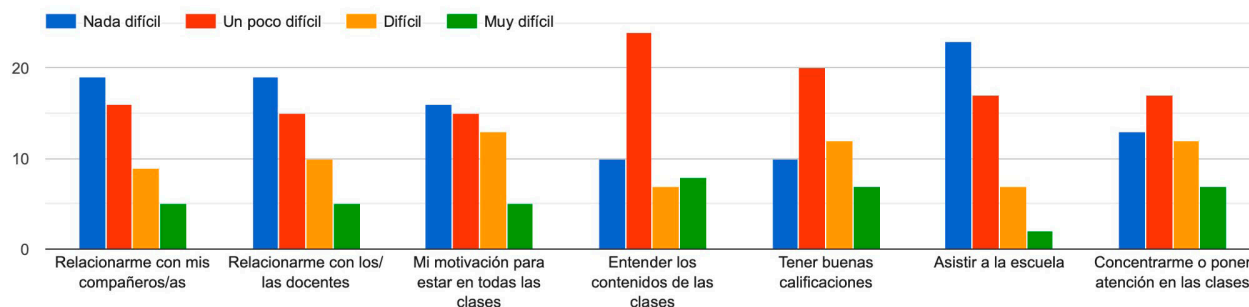
Las amistades a las que hace mención el estudiante (J y C) son integrantes del grupo y estaban presentes en la entrevista. Aunque en la respuesta de AR primero se señala que “los amigos no existen”, al explicar su declaración señala que se refiere a una amistad no dependiente y con ciertas reservas en cuanto a la confianza. Este alumno incluso mencionó que existe la posibilidad de que haya conflictos o que estas relaciones enfrenten desafíos, sin que ello implique una afectación en sus estudios.

Cuando AR dijo que “una amistad no te define”, otro participante agregó: “y aparte como que... de todos modos se van a olvidar de uno y, este, te vas a dar cuenta de quién es amigo y de quién no” (ER-105, comunicación personal, 13 de octubre del 2023).

En este punto se observa que, más que atribuir poco valor a las amistades, el alumnado distingue los tipos de vínculos y de acercamiento que se pueden dar dentro del aula con sus pares, lo cual resulta interesante para abordarlo con ellos en diferentes momentos, espacios formativos y de interacción.

Otro elemento encontrado sobre este indicador fue el “aprender a estar solo”; una estudiante lo ubicó como un aprendizaje producto de la pandemia. A partir de esta respuesta, otro alumno comentó que, además de aprender a “estar solo”, una necesidad ahora también es ser más selectivo con las amistades y cerró diciendo: “pero ya sabes que sí puedes sobrevivir tú solo, aislado” (JO-107, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

Respecto a *cuáles fueron los aspectos les habían sido más difíciles el retorno a la presencialidad*, el estudiantado ubicó en tercer lugar “relacionarme con mis compañeros” (16 respuestas) y en segundo lugar “relacionarme con los docentes” y “mi motivación para estar en todas las clases” (15 respuestas). Si bien los aspectos vinculados a las relaciones no obtuvieron las frecuencias más altas, destaca que tanto las relaciones con docentes como con otros estudiantes se vieron afectadas casi en igual medida. Estos datos se presentan en la figura 1:



**Figura 1.**  
Aspectos en los cuales ha sido difícil el regreso a la escuela de acuerdo a los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, al preguntarles sobre las razones por las cuales dejarían la escuela, la opción: “Porque el trato que recibo de mis compañeros/as no es bueno” sólo obtuvo dos respuestas. Esto quiere decir que, mientras en las entrevistas una parte del estudiantado atribuyó poco valor a las amistades, en las encuestas destacó que esto no es una razón para dejar la escuela.

Al hacer un balance de esta primera postura sobre el valor atribuido a la amistad, si bien los datos corresponden a la postpandemia, no se puede concluir que las percepciones del alumnado se deban sólo a lo que se vivió en este periodo, porque se requiere un seguimiento longitudinal. Sin embargo, lo encontrado es valioso para abordar aspectos relacionales entre estudiantes.

En cuanto a la postura de un *alto valor a las relaciones de amistad con sus compañeros*, hubo estudiantes que manifestaron la importancia que atribuyen a este indicador. Otro ejemplo lo encontramos en un estudiante de primer semestre, quien mencionó: “Mucho (respondiendo a qué tan importante es que sus compañeros de clase sean sus amigos), pues porque siempre ando con A y así vamos a asesorías y a todos lados” (GA-106, comunicación personal, 10 de octubre del 2023). Otras respuestas fueron: “Es lo máximo”; “Sí, está chido, ¿no?”, “Llevarse bien todos” (varios estudiantes-106, comunicación personal, 10 de octubre del 2023).

Respecto a esta postura se destaca que, independientemente del valor atribuido a las amistades entre integrantes de clase, tan sólo tres estudiantes (los de mayor edad) hablaron de la resolución pacífica de conflictos en la escuela, esto es, buscando relacionarse desde el respeto mutuo, por lo que esta temática podría abordarse en el futuro.

Por otro lado, y, de acuerdo con la encuesta, lo que al estudiantado le gusta de haber vuelto a la presencialidad en la escuela se concentró en estas tres opciones: “Me gusta tener amistades” (32 respuestas), “Me gusta poder ver a mis compañeros/as” (27 respuestas) y “Me gustan los contenidos de las clases” (25 respuestas). De esto se puede inferir que las relaciones interpersonales entre pares tienen un alto valor para el alumnado y, en segundo lugar, destaca que lo hallado en las encuestas contrasta con lo que se había encontrado en las entrevistas en cuanto al poco valor en las relaciones con sus compañeros.

Otro aspecto explorado en las entrevistas fue *qué tan importante es para el estudiantado tener una buena relación con sus profesores*. Sobre esto, la mayoría de las respuestas hicieron referencia a experiencias con docentes en el regreso presencial a la escuela, aunque sí se hizo mención a un par de experiencias previas a la pandemia y durante ésta. En las contestaciones se encontraron coincidencias en cuanto a la importancia de tener una buena relación con el profesorado.

Sólo dos o tres alumnos no vincularon el tener una “buena relación” con docentes con el hecho de llevarse bien con ellos o con que les “caigan bien”, como es el caso de esta estudiante: “La verdad no te tiene que caer bien el maestro, mientras que te explique bien, no hay problema, no te tiene que caer ni bien ni mal, es un maestro y tú eres el alumno” (XI-105, comunicación personal, 13 de octubre del 2023). Además, estudiantes de uno de los grupos relacionaron el tener una buena relación con sus profesores con aspectos como “el respeto” y “la comunicación”.

Otro hallazgo en las entrevistas corresponde a cómo percibe el alumnado las normas de algunos docentes en cuanto a las clases, concretamente sobre la tolerancia para ingresar al aula. Un estudiante comentó al respecto:

Casi no, pero también, importa un poco el maestro que te toque en primera clase, que casualmente los primeros son los que tienen menos tolerancia. ¿No pueden poner a los que tienen más tolerancia al principio?, o sea, ¿de qué lado están los maestros? ¿No es mejor que esté adentro el alumno a que esté afuera toda la clase haciendo otras cosas? (JOE-107, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

Se observa que más allá de una inconformidad, se esperaría cierta flexibilidad en las normas de algunos docentes, como permitir el ingreso a clases después de determinado tiempo, es necesario puntualizar que no hay una regla general para toda la escuela en este sentido, más bien cada maestro establece sus propias medidas y eso, además de generar confusión en algunos estudiantes, no da cabida para considerar situaciones particulares o explorar los motivos por los cuales algunos llegan más tarde.

Otra pregunta estuvo orientada a saber qué tanto ubica el estudiantado si en el retorno a la presencialidad a la escuela se presentan situaciones de mejora en el trato y en el trabajo docente, de las cuatro alternativas de respuesta (ver tabla 2), la más alta fue “Siento que mejoró la manera de dar clases de los y las docentes” con la opción “regular” (23 respuestas), seguida de “Siento que ahora los y las docentes se esfuerzan más para que los y las estudiantes se sientan bien en la escuela”, en la cual 18 alumnos optaron por la opción “mucho” y 12 respuestas en “regular”.

Tabla 2.

¿Qué tanto consideras que suceden las siguientes situaciones en tu escuela a partir del retorno presencial después de la pandemia por Covid 19?

Opciones de respuesta	Nada	Poco	Regular	Mucho
Siento que mejoró la manera de dar clases de los docentes	10	11	23	5
Siento que ahora los docentes se preocupan más cuando un estudiante no comprende un tema	7	13	17	12
Siento que ahora los docentes se preocupan más por cuestiones emocionales de cada estudiante	12	15	13	9
Siento que ahora los docentes se esfuerzan más para que los y las estudiantes se sientan bien en la escuela	10	9	12	18

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo encontrado en la tabla 2 se puede apreciar un alta en cuanto a la percepción positiva del estudiantado sobre el trabajo docente, ya que ubican mejoras en su desempeño. Sin embargo, habría que mirar también los números en las opciones “nada” para, en investigaciones futuras, explorar sobre estos aspectos.

En otra pregunta de la encuesta se exploró sobre *qué tanto considera el estudiantado que suceden algunas situaciones en la escuela a partir del retorno a la presencialidad*. Las respuestas se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

¿Qué tanto consideras que suceden las siguientes situaciones en tu escuela a partir del retorno presencial después de la pandemia por Covid 19?

Opciones de respuesta	Nada	Poco	Regular	Mucho
Existe un trato amable entre docentes	2	12	19	16
Cuando hay un problema en la escuela, existe mayor apoyo entre las personas de la misma	7	10	24	8
Existe un trato cuidadoso entre estudiantes (en sus palabras y acciones)	12	18	13	6
Existe un trato cuidadoso de docentes hacia los estudiantes (en sus palabras y acciones)	4	11	17	17

Fuente: elaboración propia.

Sobre esta pregunta también se encontró una percepción positiva del estudiantado, ya que las opciones de respuesta refieren a situaciones “negativas” del desempeño docente y el alumnado o bien no las percibe (“nada”) o las percibe en poca medida (“poco”).

Por otro lado, al preguntar sobre situaciones presentadas a partir del regreso a la presencialidad la opción más elegida fue: “Cuando hay un problema en la escuela existe mayor apoyo entre las personas de la misma” con 24 respuestas en “regular”, seguida de “Existe un trato amable entre docentes”, con 19 respuestas también de manera “regular”. En la opción “Existe un trato cuidadoso entre estudiantes (en sus palabras y acciones)” se presentaron 13 respuestas con la opción “regular” y 18 en “poco” (ver tabla 4). Esto sugiere, que el alumnado percibe la presencia de apoyo y cuidado entre la comunidad, concretamente en lo que refiere a estudiantes y docentes, rasgos que apuntan hacia el “bien común” como se señaló en la fundamentación teórica.

Tabla 4.

¿Qué tanto suceden las siguientes situaciones en tu escuela a partir del retorno presencial a la escuela después de la pandemia?

Opciones de respuesta	Nada	Poco	Regular	Mucho
-----------------------	------	------	---------	-------

Existe un trato amable entre docentes	2	12	19	16
Cuando hay un problema en la escuela, existe mayor apoyo entre las personas de la misma	7	10	24	8
Existe un trato cuidadoso entre estudiantes (en sus palabras y acciones)	12	18	13	6
Existe un trato cuidadoso de docentes hacia los estudiantes (en sus palabras y acciones)	4	11	17	17

Fuente: elaboración propia.

En otro reactivo se exploró la frecuencia con la que *se presentaron determinadas situaciones en la comunidad escolar durante el regreso a la presencialidad*, en éste sobresalieron las siguientes respuestas: “He visto aumento de violencia física entre estudiantes (golpes, empujones, peleas)”: en la opción “poco” hubo 20 respuestas y 4 en “mucho”; y “He notado aumento de violencia psicológica entre estudiantes (groserías, amenazas, burlas hirientes, no dejar participar)”, con 17 respuestas en “poco” y 9 en “mucho”.

Por otro lado, el estudiantado identifica poca y nula presencia de las siguientes situaciones: “Ha aumentado el maltrato de docentes hacia los estudiantes”, en la que hubo 31 respuestas en “nada” y 14 en “poco” y “Ha aumentado la violencia de estudiantes hacia docentes” con 23 respuestas en “nada” y 16 en “poco” (ver tabla 5).

Tabla 5.

## Frecuencia de situaciones en la comunidad escolar en el retorno a la presencialidad

Opciones de respuesta	Nada	Poco	Regular	Mucho
He notado aumento de violencia física entre estudiantes (groserías, amenazas, burlas hirientes, no dejar participar)	16	20	9	4
He notado aumento de violencia psicológica entre estudiantes (groserías, amenazas, burlas hirientes, no dejar participar)	11	17	9	12
Ha aumentado el maltrato de docentes hacia los estudiantes	31	14	3	1
Ha aumentado la violencia de estudiantes hacia docentes	23	16	7	3

Fuente: elaboración propia.

El análisis de este reactivo es interesante, en tanto que revela un contraste significativo en la percepción de la violencia escolar durante el regreso a la presencialidad. Mientras se observa un incremento de violencia psicológica entre estudiantes, la presencia de violencia de docentes hacia el alumnado es percibida en poca proporción. Este contraste indica que los conflictos se presentaban, principalmente, entre pares y no con las figuras de autoridad, lo que sugiere la necesidad de implementar más estrategias de intervención para mejorar la convivencia en la comunidad estudiantil.

### Discusión y conclusiones<sup>3</sup>

La pandemia por Covid 19 que se vivió durante 2020 y parte de 2021 fue una situación sin precedentes con diversas afectaciones que llegaron al espacio de las escuelas, modificando las dinámicas de trabajo y las relaciones entre sus integrantes.

Los resultados de esta investigación confirman que la pandemia generó una ruptura en las prácticas tradicionales de convivencia, lo que obligó a las escuelas a implementar estrategias híbridas que combinaran la presencialidad con la virtualidad. Sin embargo, mientras la teoría subraya la necesidad de un enfoque comunitario y dialógico (Martínez-Otero, 2006; Roa y Torres, 2014), los datos revelan que muchas instituciones priorizaron medidas sanitarias y protocolos disciplinarios para preservar la salud física de sus integrantes, esto dejó del lado, en algunos casos, la salud mental y la dimensión socioafectiva de las comunidades educativas.

Este trabajo nos permite conocer las situaciones que se presentaron en las escuelas en un contexto de postpandemia, a cinco años de la misma, y puede contribuir a reflexionar sobre las relaciones convivenciales, así como a identificar los aspectos que se necesitan fortalecerse y cómo hacerlo desde una lógica comunitaria. A continuación se explican algunos de los puntos que se derivan del análisis de resultados y de las aportaciones teóricas retomadas.

Es necesario que desde la escuela se promuevan y abran más espacios de diálogo e intercambio de experiencias significativas para la comunidad, si bien esta investigación responde a un contexto específico de postpandemia, este tipo de espacios puede contribuir a conocer mejor al alumnado, identificando no sólo sus características como educandos sino como personas.

Es muy probable que se hallen algunas oposiciones o resistencias por parte de autoridades, docentes y estudiantes en estos ejercicios, sobre todo, si, como en muchas instituciones educativas, predomina una lógica academicista que prioriza la promoción de los aprendizajes académicos frente a otros aspectos igualmente importantes en la formación integral de la comunidad. Como una alternativa se puede buscar que estos espacios de diálogo se integren al currículum formal y se orienten por un propósito construido desde las necesidades e intereses de los grupos, esto es, con el estudiantado.

Aún queda pendiente ubicar cómo los espacios dialógicos pueden reforzar el sentido de comunidad y de convivencia inclusiva, esto es, preguntarse por el tipo de diálogo que se desee y sea favorable promover, con qué propósito, entre otras cuestiones operativas.

La conformación de la escuela como una comunidad educativa requiere un esfuerzo explícito y constante de aquellos que la integran y en especial de parte de quienes toman las decisiones, es decir, de autoridades y docentes. Esto se vincula también con la búsqueda de un ejercicio de poder más horizontal que verdaderamente incluya al estudiantado, promoviendo y haciendo efectiva una participación más real y sostenida en las decisiones que afectan a toda la comunidad. En este sentido, además habría que ubicar en su justa medida la responsabilidad estudiantil en las problemáticas que atañen a la comunidad de la cual forma parte en conjunto con las familias, las autoridades, el colectivo docente, entre otros integrantes.

## Referencias

- Carrillo, L. A. (2021). *El Instituto de Educación Media Superior: cómo sí, a pesar de. Un modelo de exclusión-inclusión educativa*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tesiamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2021/marzo/0810077/Index.html>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000100009&script=sci_arttext&tlng=en)
- Fierro C., Carbajal P., y Martínez-Parente, M. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Convivencia. Red Latinoamericana de convivencia escolar. [https://www.sepbcsgob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/convivencia-escolar/Ojos\\_Que\\_Si\\_Ven.pdf](https://www.sepbcsgob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/convivencia-escolar/Ojos_Que_Si_Ven.pdf)
- Martínez-Otero Pérez V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51-64. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120051A>
- Mena, M., y Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/6c7430d6-c622-4639-9141-53587004e9db/content>
- Rivero, E. (2019). La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México. *Península*, 14(2), 57-76. Epub 29 de noviembre de 2019. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662019000200057&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662019000200057&lng=es&tlng=es).
- Roa, A. C., y Torres, P. W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y ciudad*, (27), 139-146. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=5705002>

## NOTAS

- 1 Si bien existen diversos estudios e investigaciones realizados tanto por docentes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México como por otros autores sobre esta institución, hasta el momento no se han encontrado publicaciones que aborden los efectos de la pandemia en sus comunidades educativas.
- 2 En el contexto del lenguaje de los jóvenes ser “chapulín” significa hacerse novio o mostrar un interés mayor con la expareja de un amigo. Se vincula con alguien que no es leal.
- 3 Este apartado se construyó con apoyo de inteligencia artificial (*Deepseek*).

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/777/7775521006/7775521006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Beatriz Angélica Ybarra Garduño, Maribel Soto Castañón  
Convivencia y construcción de comunidad educativa en  
educación media superior en el contexto postpandémico por  
Covid-19

Coexistence and construction of educational community in  
upper secondary education in the post-pandemic context due to  
Covid-19

Convivência e construção de comunidade educativa no ensino  
médio no contexto pós-pandêmico por Covid-19

*Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*  
vol. 6, núm. 1, p. 1 - 22, 2026

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México  
[cimenna.chao@ibero.mx](mailto:cimenna.chao@ibero.mx)

ISSN-E: 2954-4599

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2026.6.1.e174>

**La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.**



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.