

#### Cómo citar este artículo:

Sanhueza-Cisterna, A., Leiva-Sandoval, P., Anabalón-Anabalón, Y. y Vega-Román, E. (2025). Autopercepciones estudiantiles sobre metodologías de paz y solidaridad en la formación universitaria de Trabajo social. *Revista Eleuthera*, 27(2), 213-231. <https://doi.org/10.17151/eleu.2025.27.2.11>

# Autopercepciones estudiantiles sobre metodologías de paz y solidaridad en la formación universitaria de trabajo social

## Student self-perceptions on peace and solidarity methodologies in university training in social work

ADRIANA SANHUEZA-CISTERNA\*

PAULA LEIVA-SANDOVAL\*\*

YASNA ANABALÓN-ANABALÓN\*\*\*

EMMANUEL VEGA-ROMÁN\*\*\*\*

### Resumen

El objetivo fue analizar la autopercepción estudiantil sobre metodologías de paz y solidaridad en la formación universitaria de Trabajo Social de una universidad privada en Chile. La investigación fue de cohorte cuantitativa, descriptiva, bajo un diseño cuasiexperimental y sin grupo de control. La muestra final fue de 180 estudiantes presentes en tres regiones del país. El instrumento aplicado contiene 18 ítems y se encuentra validado. La mayoría de los participantes que contestaron fueron del género femenino, patrón evidenciado en carreras del ámbito humanista y carreras feminizadas como lo es trabajo social. Seguidamente, la mayoría de los estudiantes consideran que la formación universitaria que imparten los académicos promueve un enfoque basado en la paz y la justicia social. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las sedes, por lo que se asume que la formación para la paz se encuentra instalada en la malla curricular transversalmente.

**Palabras clave:** autopercepción, metodología para la paz, solidaridad, estudiantes universitarios, trabajo social.

### Abstract

The objective of this study was to analyze the students self-perception on peace and solidarity methodologies in university training in Social Work at a private university in Chile. The research was a quantitative, descriptive cohort, under a quasi-experimental design and without a control group. The final sample consisted of 180 students in three regions of the country. The instrument applied contained 18 items and was validated. Most of the participants who answered were female, a pattern evidenced

\* Secretaria académica de la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. Correo: [asanhueza@udla.cl](mailto:asanhueza@udla.cl).

 [orcid.org/0000-0003-3474-3796](https://orcid.org/0000-0003-3474-3796) [Google Scholar](#)

\*\* Directora de Escuela de Trabajo Social, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. Correo: [pleiva@udla.cl](mailto:pleiva@udla.cl).

 [orcid.org/0000-0003-0409-9637](https://orcid.org/0000-0003-0409-9637) [Google Scholar](#)

\*\*\* Académica-investigadora, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Concepción, Chile. Correo: [yanabalon@udla.cl](mailto:yanabalon@udla.cl).

 [orcid.org/0000-0003-4279-6062](https://orcid.org/0000-0003-4279-6062) [Google Scholar](#)

\*\*\*\* Académico, Universidad de Concepción, Chile. Correo: [emvega@udec.cl](mailto:emvega@udec.cl).

 [orcid.org/0000-0002-5666-0433](https://orcid.org/0000-0002-5666-0433) [Google Scholar](#)



in humanistic careers and feminized careers such as social work. Next, the majority of the students considered that the university training provided by academics promotes an approach based on peace and social justice. There are no statistically significant differences between campuses, so it is assumed that peace training is transversally installed in the curriculum.

**Keywords:** self-perception, methodology for peace, solidarity, university students, social work.

## Introducción

La importancia del conocimiento sobre las auto percepciones estudiantiles respecto de las metodologías de paz y solidaridad en la formación universitaria del trabajo social radica, por una parte, en comprender cómo los estudiantes de trabajo social perciben y valoran las metodologías de paz y solidaridad en su formación, nos referimos a metodologías fundamentales para el trabajo social, ya que promueven valores como la justicia social, la equidad y la solidaridad. Buscando abordar las desigualdades y los conflictos sociales, todos estos valores esenciales del trabajo social vinculados con la justicia social y con la contribución de la profesión al cambio social, proceso en los que resulta imprescindible la participación (Bañez, 2006; Hernández et al., 2020).

Comprender la percepción de los estudiantes ayuda a evaluar la efectividad de la formación universitaria al transmitir estos valores y preparar a los futuros trabajadores sociales. Esta investigación propiciará información valiosa sobre la identificación de las metodologías de paz y solidaridad en el quehacer profesional de los trabajadores sociales.

Al conocer las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia y la utilidad de estas metodologías, podemos identificar áreas de mejora en la formación universitaria y adaptar, por ejemplo, con expresiones regionales, los programas académicos garantizando de esta manera una mejor preparación de los estudiantes para su futura labor. Respecto al valor de esta investigación, nos permitirá analizar la auto percepción estudiantil sobre metodologías de paz y solidaridad en la formación universitaria de Trabajo Social.

## Educación para la paz

La educación para la paz es un enfoque educativo que busca promover la paz, la justicia social, la igualdad y la no violencia en las personas, comunidades y sociedad en general, por lo tanto, es un proceso de desarrollo continuo que promueve valores, actitudes y comportamientos que

refuerzan el respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural, la justicia social, la igualdad de género, la participación democrática y la no violencia (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 2017).

Una educación de calidad no se limita a dominar un idioma y las operaciones aritméticas básicas, sino que también comprende una formación ética centrada en valores esenciales como la tolerancia, la seguridad, la capacidad de tomar decisiones altruistas, el respeto por la diversidad cultural, la promoción de la paz y la no violencia, así como la promoción del desarrollo sostenible (Hevia, 2006; Lloret et al., 2021).

Esta educación se basa en la idea de que la paz no es simplemente la ausencia de conflictos, sino un proceso activo de construcción de relaciones armoniosas, resolución pacífica de conflictos y promoción de valores y actitudes que fomenten la convivencia pacífica que toma mayor relevancia en la educación superior; lugar privilegiado para readecuar conductas y quehacer para luego enfrentar el mundo laboral (Solís-Espallargas y Barreto-Tovar, 2020).

Los distintos teóricos de la educación para la paz consideran desde atributos de la paz positiva que va más allá de la mera ausencia de violencia y se enfoca en la construcción de estructuras y relaciones sociales justas y equitativas (Galtung, 2013). Asimismo, esta educación es considerada como un proceso de transformación personal y social, que busca superar las causas subyacentes de la violencia y promover una cultura de paz (Reardon, 1988; Requeiro-Almeida, 2024).

En este sentido, la experiencia de contacto entre pares y con los docentes, a partir de la conciliación de la narración personal y del reconocimiento de recuerdos, considerando el trabajo corporal y los aspectos socioemocionales, es una manera de evidenciar que la educación no solo se considera como un factor de materialización de espacios de paz, sino como una manera de convivir natural e instalada en la cotidianidad (Anabalón et al., 2024).

## **Integración de la educación para la paz y la solidaridad en la formación universitaria**

La formación universitaria, y en lo específico la formación en trabajo social, enfrentan el desafío de preparar a futuros profesionales no solo con habilidades técnicas, sino también con una profunda comprensión y compromiso con los valores de paz y solidaridad. Este enfoque no solo enriquece la formación académica, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas y cohesionadas (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020).

Para integrar la solidaridad como marco de la enseñanza profesional, es necesario reconocer el origen de este concepto, que sustenta la cohesión social y que sostiene a la sociedad actual.

Durkheim (1893) subrayó la importancia de la solidaridad como un pilar fundamental para la cohesión social y distingue entre solidaridad mecánica y orgánica. La primera se encuentra en sociedades tradicionales, donde los individuos comparten creencias y valores homogéneos. La segunda, más relevante para las sociedades modernas, se basa en la interdependencia entre individuos que desempeñan roles diversos, pero complementarios, en esta la solidaridad es vista como un elemento de integración y de cooperación es, a la vez, un ideal moral y un instrumento de legitimación, una tercera vía en el debate entre individualismo y socialismo (Lorenc, 2014).

Ligado lo anterior al contexto universitario, especialmente en la formación de trabajo social, la solidaridad orgánica es muy relevante, dado que los estudiantes deben aprender a valorar y trabajar con la diversidad, entendiendo que su rol profesional implicará colaborar con personas de distintos trasfondos y experiencias. Integrar esta perspectiva en la malla curricular puede fomentar una visión más amplia y empática del trabajo social, promoviendo la cooperación y el entendimiento mutuo.

Sumada a la perspectiva anterior, integrar algunos de los planteamientos desarrollados por Adela Cortina, que aborda la ética de la cordialidad, como un principio que llama a respetar la propia humanidad, que implica no dañar a las personas ni instrumentalizarlas en sus propios proyectos de vida. Este enfoque combina la racionalidad ética con el afecto y la empatía. Asimismo, Cortina (2007) argumenta que la educación no debe limitarse a formar individuos racionales y competentes, sino también seres capaces de compasión y solidaridad.

Aplicando esta teoría a la formación universitaria, Cortina sugiere que es esencial desarrollar en los estudiantes habilidades para el diálogo y la empatía. Los programas de trabajo social debieran, por tanto, incorporar metodologías que promuevan la reflexión ética y el compromiso emocional con los valores de paz y solidaridad, ya que “Quien carece de compasión, no puede captar el sufrimiento de otros; quien no tiene capacidad de indignación carece del órgano necesario para percibir las injusticias”. (Cortina, 2007, p. 87). Como acciones concretas para el desarrollo de estas habilidades, se debieran considerar en los planes de formación actividades que fomenten la escucha activa, el debate constructivo y la resolución pacífica de conflictos, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos sociales con una perspectiva humana y ética.

Respecto a la educación para la paz, los planteamientos de Domingo (2003), filósofo español, ponen énfasis en la importancia de una pedagogía de la paz que vaya más allá de la mera ausencia de conflicto, con esto aboga por una educación que fomente el desarrollo integral del individuo, promoviendo valores como la justicia, la igualdad y el respeto por la dignidad humana (Suárez y Pimiento, 2018). En este sentido, se otorga una responsabilidad fundamental a las instituciones formadoras, como son las universidades.

## Metodología para la paz y solidaridad. Un abordaje desde la educación

La paz se considera un valor complejo, específicamente, por su definición y delimitación teórica. El valor de la paz se puede asociar a una aspiración universal del ser humano y también a un principio ético (Córdova et al., 2022). Las Naciones Unidas reconoce el concepto de paz como la ausencia de la violencia y de la guerra, la cual debe ser garantizada por el Derecho Internacional Humanitario (Acevedo y Báez, 2018).

En este mismo sentido, la paz puede ser considerada como un conjunto de valores, actitudes y conductas de las personas en relación permanente con el grupo social, en el que se establecen relaciones sociales sustentadas en los principios de justicia, democracia, libertad, tolerancia y solidaridad (López, 2022). En este mismo sentido, rechazan toda acción violenta y previenen los conflictos a través de la prevención y solucionando los problemas mediante el diálogo y la negociación de manera pacífica (Hernández et al., 2017; López, 2022).

La educación en el siglo XXI propone un sistema de enseñanza y aprendizaje basado en cuatro pilares:

- a. Aprender a conocer: entendido como la acción de aprender a aprender, mediante el ejercicio de la atención, la memoria y el pensamiento.
- b. Aprender a hacer: acción que se relaciona intrínsecamente con las capacidades formativas, pero específicamente, de la formación de estas.
- c. Aprender a vivir juntos: se basa en la idea de educar la no violencia en las instituciones de educación, como herramienta para neutralizar prejuicios y actitudes que son causa de conflictividad (Mendieta et al., 2021).
- d. Aprender a ser persona: la educación tiene como función básica la construcción de conocimientos, habilidades y valores que fomenten la libertad de pensamiento, imaginación y creatividad de todo ser humano.

Cada uno de estos pilares se debe ver como complemento y unificado, es decir, todos poseen la relevancia para generar una educación integral, inclusiva, innovadora y de calidad durante toda la vida (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Córdova et al., 2022).

## Participación ciudadana y trabajo social

Son variados los estudios que destacan los beneficios de la participación en el desarrollo de las distintas comunidades, legitimando la participación como vía de solución y éxito de planes, programas y proyectos sociales, así como de cualquier política pública de gran o pequeña escala

(Castañeda et al., 2019). Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2017), destaca cómo la ciudadanía puede participar en las diferentes etapas del diseño de las políticas públicas, pasando de ser una asociación entre ciudadanos y gobiernos a una coproducción/co-creación garantizando el mejor desarrollo de estas.

En lo que se refiere al impacto del trabajo social en la promoción de la participación, Arnstein (1969) como profesional en trabajo social y planificación urbana presentó un marco teórico que identifica ocho niveles de involucramiento ciudadano en la toma de decisiones. En este contexto, el trabajo social adquiere importancia como una disciplina equipada con técnicas y recursos para estimular la participación comunitaria y garantizar la inclusión de todos los individuos en las decisiones que repercuten en sus vidas y entornos (Sanhueza y García, 2024). Además, las estrategias de comunicación dialogada son herramientas fundamentales en el ámbito del trabajo social y la promoción de la participación. Estas metodologías permiten a los profesionales del trabajo social facilitar un diálogo efectivo, fomentar la equidad de poder y estimular la participación activa de individuos y comunidades en la toma de decisiones que impactan sus vidas. Al comprender el diálogo como una forma de comunicación basada en la comprensión mutua en lugar de la persuasión, se establece la base para relaciones sólidas y procesos exitosos de mediación y negociación. Estas habilidades son relevantes para abordar situaciones complejas y son cruciales en la formación del trabajo social (Nansen, 2018; Sanhueza y García, 2024).

## Método y materiales

### Diseño y muestra

La investigación es de cohorte cuantitativa, con un diseño descriptivo, ya que busca la caracterización de las percepciones estudiantiles sobre metodologías de paz y solidaridad en la formación universitaria de trabajo social de una universidad chilena que cuenta con, sedes en Concepción, Viña del Mar y Santiago. El diseño es cuasi experimental, sin grupo control. La muestra final estuvo compuesta por 180 participantes de la Universidad de las Américas. Del total de participantes, el 19,8 % (35 participantes) corresponde al género masculino, el 79.1 % (140 participantes) al género femenino y el 2.3 % (4 participantes) a otro (Figura 1). En cuanto a la distribución de las respuestas, 130 fueron de la sede Santiago centro (73,4 %), 10 (5,6 %) de la sede Maipú/Florida, 15 (8,5 %) de la sede y 23 (13 %) de la sede Concepción.

### Criterios de inclusión

Para responder el cuestionario, se consideraron a todos los estudiantes de la escuela de trabajo social que fueran estudiantes regulares pertenecientes a una universidad privada de Chile. En los casos en que el cuestionario fue respondido dos veces, solo se consideró el primero.

Mientras que aquellos que fueron respondidos de forma incompleta no fueron considerados para el análisis de los datos.

### **Análisis del instrumento y de los datos**

El instrumento aplicado se denominó: “cuestionario de autopercepción sobre el enfoque educativo basado en la paz y justicia social en educación superior”, el cual tiene por objetivo identificar las percepciones sobre el enfoque educativo basado en la paz y la justicia social en la educación superior, constó de 18 ítems, con respuestas en escala Likert de 5 puntos que van desde 1 “completamente en desacuerdo” a 5 “completamente de acuerdo”.

Los ítems mencionados conforman ocho dimensiones: enfoque basado en la paz y en la justicia social, formación en valores y ética profesional, contenidos relacionados con la promoción de la paz, los derechos humanos y la equidad, sensibilidad cultural e inclusión, habilidades para la resolución pacífica de conflictos, participación estudiantil toma de decisiones y responsabilidad social, empatía, solidaridad y promoción de la justicia social, y finalmente, la dimensión de compromiso con la transformación personal y social.

Se presenta un análisis descriptivo por respuesta, así como una caracterización de la muestra según edad, género, año que se encuentran cursando y sedes. Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson para establecer una relación entre la edad y la percepción estudiantil sobre el enfoque educativo basado en la paz y justicia social en educación superior. Conjuntamente, se realizó una T de Student con un valor de  $p$  a 0,05 para encontrar evidencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida para los géneros. El género otro, no fue considerado en el análisis dado el escaso número de participantes que se sintió representado por él.

Conjuntamente, se efectuó un análisis de ANOVA de una vía para comparar las puntuaciones obtenidas entre las dimensiones del instrumento. Además, un test a posteriori para establecer entre qué dimensiones existen las diferencias estadísticamente significativas.

### **Normas éticas**

Se contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad, cuyas exigencias implicaban cumplir con los criterios de confidencialidad, anonimato y voluntariedad, sin otorgar retribución económica a los participantes. Esto se especificó en el consentimiento informado que fue aceptado por los estudiantes, al momento de responder el cuestionario (Asociación Británica de Investigación Educativa [BREA], 2019).

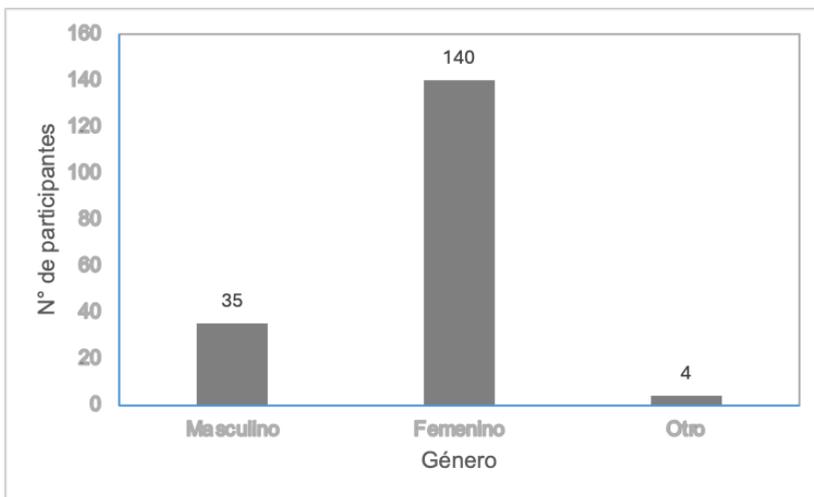
## Resultados

### Análisis descriptivo del instrumento

La Figura 1, muestra que, en general, al interior de la carrera de trabajo social, en la universidad investigada, la mayoría de los participantes que contestaron el cuestionario se identifican con el género femenino, patrón evidenciado en carreras del ámbito humanista y feminizadas, asociadas a las labores de cuidados y apoyos.

**Figura 1**

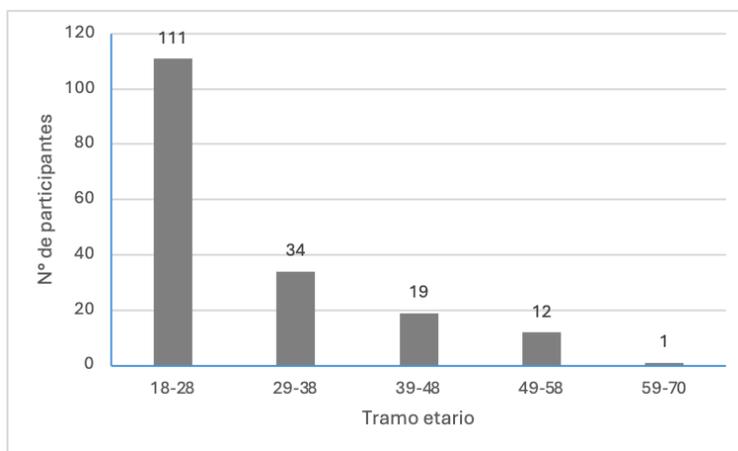
*Participantes que contestaron la encuesta, según género*



Fuente: elaboración propia

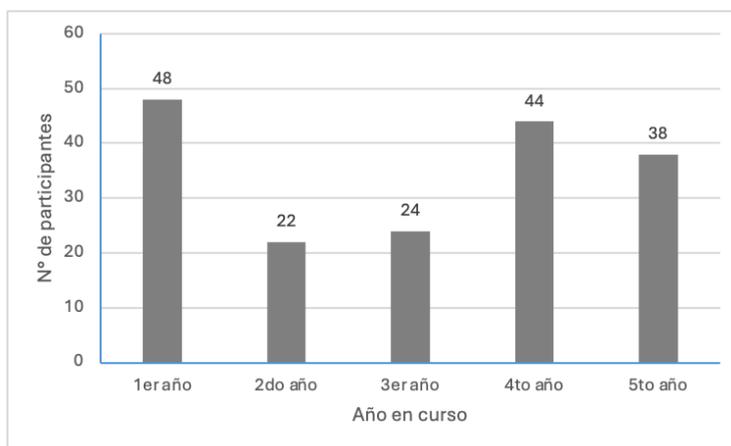
En cuanto a la distribución de edades de quienes respondieron correctamente el cuestionario, se evidencia que existe diversidad respecto a quienes cursan la carrera de trabajo social. En este sentido, 13 participantes, se encuentran en la carrera con edades sobre los 49 años. No obstante, 111 participantes se encuentran en el primer tramo etario, es decir, entre los 18 y 28 años (61,6%), lo que se refleja por las modalidades de estudio con que cuenta la carrera diurna (mayoritariamente jóvenes y rinde PAES<sup>1</sup>) y la modalidad vespertina (estudiantes mayores y que trabajan), tal como lo refleja la Figura 2.

<sup>1</sup> Prueba de Acceso a la Educación Superior.

**Figura 2***Participantes que contestaron la encuesta, según tramo etario*

Fuente: elaboración propia

La mayoría de quienes contestaron de manera completa la encuesta se encuentran en primer año (48 participantes, un 27 %) y en cuarto año de la carrera (44 participantes, el 25 %). La minoría de los estudiantes se encuentra en segundo año (22 participantes, un 12,5 %). Lo anterior evidencia la existencia de un grupo relativamente homogéneo respecto a la distribución de estudiantes en sus diferentes sedes (Figura 3).

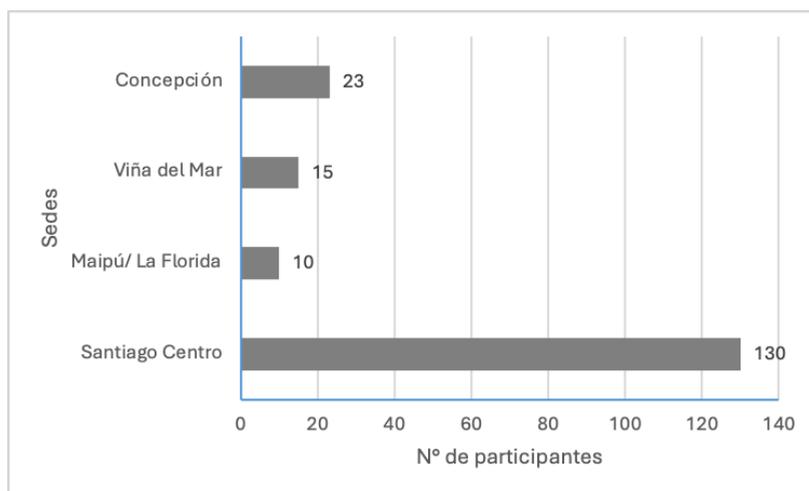
**Figura 3***Participantes que contestaron de manera íntegra el cuestionario, según el año que se encuentran cursando*

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario, se encuentran en la sede Santiago Centro, en la Región Metropolitana (130 participantes, un 73 %). Mientras tanto, quienes han respondido menos, se encuentran en las sedes de Maipú/Florida (10 participantes, un 5,6 %) y Viña del Mar (15 participantes, un 8,42 %), respectivamente (Figura 4).

#### Figura 4

*Participantes que contestaron de manera íntegra el cuestionario, según sede en que se encuentran*

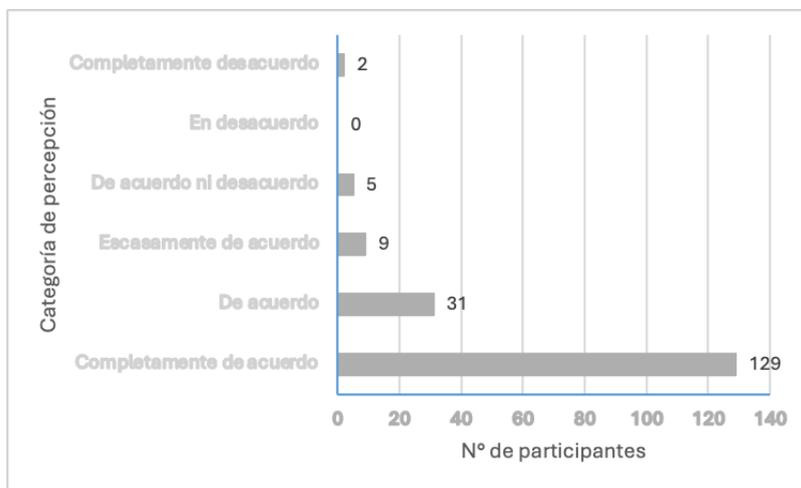


Fuente: elaboración propia

En general, la mayoría de los estudiantes de trabajo social consideran que la formación llevada a cabo dentro de su universidad promueve un enfoque basado en la paz y la justicia social (Figura 5).

**Figura 5**

Número de participantes que contestaron de manera íntegra el cuestionario, según percepción sobre el enfoque basado en la paz



Fuente: elaboración propia

Lo anterior se demuestra en la primera pregunta del cuestionario, donde cerca del 73% de los estudiantes está completamente de acuerdo en que sí se lleva una educación de este tipo dentro de su universidad. Solo dos estudiantes están en completo desacuerdo respecto a una educación de esta forma, en esta sede de educación superior. En cuanto al coeficiente de correlación, los resultados confirman la asociación entre la edad y la puntuación obtenida en el cuestionario. Sin embargo, la correlación es débil (Tabla 1).

**Tabla 1**

Coefficiente de correlación de Pearson

	Edad	Nivel de percepción educación por la paz
Edad:	1	
Nivel de percepción educación por la paz	0,12	1

Fuente: elaboración propia

Para determinar diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida entre los géneros, se llevó a cabo una prueba T de Student. Los resultados confirman la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida por los géneros (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Tabla T de student comparando las puntuaciones obtenidas según género*

N	Media	Ds	t stat	t-crit	p-value
34	270,44	0,904	0,904	1,699	0,21
138	169,05				

Fuente: elaboración propia

### ANOVA de una vía

Para comparar las puntuaciones obtenidas entre las distintas sedes, se realizó una prueba de ANOVA. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las sedes. Por lo tanto, la percepción en torno a la educación por la paz y la justicia social no depende de la sede (Tabla 3).

**Tabla 3**

*ANOVA de una vía para contrastar la puntuación entre sedes*

Group	Count	Sum	Mean	Variance	f
Concepción	22	1921	87,32	410,22	0,65
Maipú	10	885	88,5	195,38	
Santiago	125	11490	91,92	217,49	
Viña	20	1798	89,9	291,98	

Fuente: elaboración propia

Para comparar las puntuaciones obtenidas entre las dimensiones del cuestionario de percepción, se realizó un test de ANOVA. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones (Tabla 4).

**Tabla 4**

*ANOVA de una vía para comparar las medias entre las dimensiones del cuestionario aplicado a los estudiantes de trabajo social de la Universidad de las Américas.*

Sources	SS	df	MS	F	P value	Eta-sq	RMSSE	Omega Sq
Between Groups	88140,74	7	12591,53	1647,32	0	0,89	3,05	0,89
Within Groups	10701,06	1400	7,64					
Total	98841,80	1407	70,25					

Fuente: elaboración propia

Para determinar dentro de qué dimensiones existen estas diferencias estadísticamente significativas se llevó a cabo un test a posteriori de Tukey (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Test de Tukey para determinar entre qué grupos (dimensiones del cuestionario) se encontraron diferencias estadísticamente significativas*

group 1	group 2	mean	std err	q-stat	p-value	mean-crit	Cohen d
GRUPO 5	GRUPO 4	0,15	0,20	0,76	0,99	0,89	0,05
GRUPO 5	GRUPO 3	0,10	0,20	0,51	0,99	0,89	0,03
GRUPO 5	GRUPO 1	0,38	0,20	1,82	0,90	0,89	0,13
GRUPO 4	GRUPO 3	0,05	0,20	0,24	0,99	0,89	0,01
GRUPO 4	GRUPO 1	0,22	0,20	1,06	0,99	0,89	0,08
GRUPO 3	GRUPO 1	0,27	0,20	1,30	0,98	0,89	0,09

Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Los resultados de la consulta realizada dan cuenta, primeramente, que los estudiantes reconocen una conexión entre las habilidades para la resolución pacífica de conflictos, los contenidos relacionados con la promoción de la paz, los derechos humanos, la equidad, y el enfoque basado en la paz y justicia social, presentes de manera integral y multifacética en su formación.

Entendiendo la cultura de la paz como un proceso holístico y dinámico, que no rechaza los conflictos, sino que trata de aprender de ellos, transformándolos en motivadores para su resolución (Hernández et al., 2017). Esta cultura implica el desarrollo integral de las personas a través del desarrollo pleno y es por ello, que en cualquier cultura están presentes los conflictos porque estamos en constante interacción (Acevedo y Báez, 2018).

En opinión de los estudiantes, es posible identificar que su formación posee énfasis en el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, que se expresa en la percepción de estos sobre su formación, indicando que esta les proporciona herramientas y aporta al desarrollo de habilidades para abordar conflictos de manera pacífica y constructiva mediante las asignaturas que integran el plan de estudios.

Los estudiantes perciben que se encuentran debidamente capacitados para manejar conflictos de forma efectiva y con una perspectiva constructiva. En este sentido, educar para la paz significa enseñar sobre principios y valores, esta educación propone promover el equilibrio en las diversas áreas que conforman la integralidad del ser humano: emocional, psicológica, biológica y espiritual; y los elementos constitutivos de las personas: cognitivo, relacional y emocional (Pérez et al., 2023).

Asimismo, los contenidos relacionados con la promoción de la paz, los derechos humanos y la equidad, han de poseer coherencia con el perfil de egreso de la carrera, es decir, deben estar declarados los resultados de aprendizajes genéricos y específicos que se asocian a dichos tópicos, considerando que los perfiles de egreso son declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma, en la cual compromete la formación de una identidad profesional (Jarpa-Arriagada et al., 2024).

Para lograr la coherencia entre el perfil de egreso y un plan de estudio basado en estos contenidos, es fundamental que estén incluidos en el currículo de la carrera y explicitados en los programas de las asignaturas para mejorar la comprensión teórica de estos conceptos entre los estudiantes. Proporcionando así, un marco ético y práctico para su futura práctica profesional y ejercicio disciplinar. Esto último impacta positivamente la formación, ya que la inclusión de estos contenidos en el currículo refuerza las habilidades para la resolución pacífica de conflictos, al proporcionar a los estudiantes una base sólida en principios éticos y derechos cruciales, que se constituyen en un marco orientador del desempeño profesional futuro.

Con lo anterior es posible afirmar que, desde la percepción de los estudiantes, la formación en esta perspectiva refleja la calidad y relevancia del programa de estudios de la carrera, lo cual es coherente con la certificación que se obtuvo en el 2023, por un periodo de cinco años, por parte de la Agencia de Calidad a cargo del proceso de acreditación en Chile.

La educación siempre es prioridad en las sociedades, es por ello, que es menester aprender en distintos niveles (individual, entre pares, comunidades, entre otros). En este mismo sentido, la educación debe repensar y revolucionar la enseñanza y aprendizaje (Anabalón y Vega, 2023), las metodologías aplicadas, espacios físicos y comunicacionales y colocar principal énfasis en el paradigma de la realidad (Lampert, 2003).

Los resultados indican que la carrera de Trabajo Social está feminizada, ya que la mayoría de quienes respondieron el cuestionario son mujeres, un patrón habitual en las carreras de humanidades. Este fenómeno podría explicarse por las construcciones de género y las estructuras de conocimiento que influyen en las elecciones profesionales (Anabalón et al., 2024; Harding, 1986). No obstante, se observa que tanto hombres como mujeres valoran por igual el aprendizaje y la aplicación de metodologías de paz y diálogo, lo que evidencia que estos temas son importantes para todos, independientemente del género.

En el caso de las mujeres, su invisibilidad es una estrategia de subordinación y no un reflejo real de su poco peso relativo, el esfuerzo de la dominación se centra en mostrar la posición subalterna de las mujeres como complementaria funcional y, en desarrollar teorías que permitan presentarla como ahistórica. En esta situación, toma sentido la insistencia en presentar la subordinación femenina como consecuencia de su especificidad biológica (Bañez, 2006). Esta idea se encuentra fuertemente reforzada por autores como Lorente-Molina y Luxardo (2018) quienes señalan la necesidad de atender la feminización del sujeto constructor de la disciplina como parte de su identidad epistémica secular, la cual debe considerarse como un hecho histórico que necesita ser enfrentado y demarcado en relación a sus potencialidades y a sus limitaciones.

Por tanto, la autora Bañez explica que esta conclusión se vería morigerada por la instalación de una malla curricular y un perfil de egreso que propende a que los estudiantes se constituyan como un promotor del cambio y de mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y comunidades. Utilizando herramientas teóricas y técnicas para desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral y aportar, desde su rol profesional, a la disminución de brechas provocadas por la inequidad social (Universidad de Las Américas, 2024). Así pues, se reconocen repertorios de competencias genéricas, comunes a diversas profesiones, como trabajo en equipo, liderazgo técnico o resolución de conflictos, estos se particularizan para Trabajo Social, mientras se cultivan en contextos de conocimiento, organizacionales y de experticia propios de las profesiones (Suárez, 2024), esta situación sería entonces explicada por la malla curricular de la carrera.

Un tercer resultado destacado es que la mayoría de los estudiantes de trabajo social consideran que la formación llevada a cabo promueve un enfoque basado en la paz y la justicia social. Respecto a ello, podemos mencionar que el perfil de egreso indica “una formación sin

distinciones de género”. En este sentido, los participantes reconocen una formación adecuada en estos aspectos, situación que se interrelaciona con el plan de formación de la Escuela de Trabajo Social. Este ha experimentado ajustes curriculares en el año 2017, con la finalidad de responder de manera más precisa a los desafíos de la realidad social que demanda a las ciencias sociales en general, especialmente cuando los escenarios y los fenómenos sociales que son abordados se caracterizan por presentar rasgos de complejidad que requieren de una actuación profesional acorde a esos desafíos (Bauman, 2015).

Respecto a las diferencias que pudiesen darse por sede debido a la dispersión territorial que presenta la carrera a nivel nacional, los resultados muestran que no hay diferencias significativas en las respuestas entre sedes, por ende, se puede hablar de una formación uniforme a nivel nacional, lo que permite homologar contenidos en diferentes regiones. Por lo tanto, las ideas comunes y la identidad colectiva se sostienen a pesar de la distancia territorial, así las construcciones sociales que dependen de una percepción compartida de comunidad y solidaridad entre personas que, en muchos casos, nunca se conocerán personalmente, pero que comparten una identidad común a través de medios como la prensa, la educación y la cultura (Anderson, 2020).

Por último, el factor edad no es baladí, pues según los resultados, a mayor edad existe más valoración de este tipo de metodologías, respuesta transversal respecto del aumento de edad y el tipo de respuestas. A medida que aumenta la edad, la percepción sobre este tipo de educación es más alta, pues, las personas pasan por diferentes etapas de desarrollo moral a medida que maduran, pasando desde un enfoque más egocéntrico y orientado a la obediencia en la infancia hasta un enfoque más ético y basado en principios en la edad adulta (Kohlberg, 1981).

Finalmente, uno de los desafíos de los resultados del estudio a propósito del valor marginal descendido de la capacidad de poner en práctica estos conocimientos, apunta a la necesidad de impulsar la formación de aprendizajes actitudinales frente a una sociedad percibida como cada vez más violenta frente al quehacer diario de estudiantes y académicos (Bauman, 2007).

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3455>
- Arstein, S. (1969). A ladder of citizen participation, *Journal of the American institute of planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>

- Anabalón, Y., Concha, M., Lagos, N. y López-López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiante de una universidad del centro sur de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 49(4), 258-266. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05\\_7064\\_Com\\_Anabalon\\_v49n4\\_9.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05_7064_Com_Anabalon_v49n4_9.pdf)
- Anabalón, Y. y Vega, E. (2023). Diseño y validación de un cuestionario de compromiso académico conductual para estudiantes de prácticas profesionales en trabajo social. *Interciencia*, 48(3), 154-159. <http://repositorio.udla.cl/xmlui/handle/udla/1168>
- Anabalón, Y. A., Román, E. V., Cortés, M. S. A. y Videla, Á. R. (2024). Trabajo social y educación social como identidad profesional. Revisión exploratoria de la producción científica en América Latina entre 2017 y 2022. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024979>
- Anderson, B. (2020). Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. En S. Seidman. y J. Alexander. (Eds.). *The New Social Theory Reader* (pp. 282-288). Routledge.
- Asociación Británica de Investigación Educativa [BREA]. (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa*, (4.a ed.).
- Bañez, T. (2006). *Participación social y Trabajo Social*. *Revista de Trabajo Social*. [https://www.researchgate.net/publication/280492969\\_Participacion\\_social\\_y\\_trabajo\\_social](https://www.researchgate.net/publication/280492969_Participacion_social_y_trabajo_social)
- Bauman, Z. (2007). *Medio líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Ediciones Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Castañeda, P., Cazorla, K., y Cuevas, K. (2019). A 40 años de la Declaración de Alma Ata. Salud para todos en la Atención Primaria Chilena. *Revista Chilena De Salud Pública*, 22(2), 171-178. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2018.53248>
- Clavijo, R., y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones sobre la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Córdova, J., Briones, M. y Delgado, E. (2022). El ciber-acoso y la estabilidad psicológica: estudio con adolescentes de Rocafuerte, Manabí, Ecuador. *Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(2) 33-49. <https://doi.org/10.33936/psidial.v1i2.4351>
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XX*. Editorial Nobel.
- Domingo, A. (2003). La Ética de las profesiones en la formación universitaria. *Revista Estudios, México*, 67, 37-65. <https://biblioteca.itam.mx/estudios/revista/067/000173227.pdf>

- Galtung, J. y Fischer, D. (2013). *Johan Galtung: pionero de la investigación para la paz*. Springer.
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista Prelac*, 2, 70-75. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145879>
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández, I., Martínez, C., Rojas, A. y Uribe, H. (2020). Paz: una mirada desde la concepción del estudiante universitario. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 239-260. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34518>
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Jarpa-Arriagada, C., Cárcamo-Vásquez, H. y Gallegos-Fuentes, M. (2024). Concepciones de estudiantes de pregrado respecto de la formación en investigación en Trabajo Social en Chile. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (37), 1-28. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13176>
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper y Row
- Lloret, C., Botella, M., Alcantud, M., Soriano, J. (2021). Por una ciudadanía global e intercultural de acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista Conrado*, 17(78), 7-15. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100007&lng=es&tlng=es).
- López, J. (2022). Valores en la cultura de paz: camino para la prevención de violencia escolar. *Prohominum*, 2(4), 30-50. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0017>
- Lorenc, F. (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, 11(26), 299-322. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es).
- Lorente-Molina, B. y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta de moebio*, (61), 95-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100095>
- Mendieta, L., Manosalvas, F. y Barco, R. (2021). Educación en valores: empatía y tolerancia en las aulas universitarias. *Mérito - Revista de Educación*, 3(9), 223-233. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i9.716>

- Nansen Center for Peace and Dialogue. (2018). *Nansen Manual for Dialogue Facilitation* (2.a ed.). Oslo, Norway: Nansen Center for Peace and Dialogue.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. (2017). *La Equidad, D. G. Construcción de relaciones sin violencia. Por una cultura de la paz*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *Estudio de Gobernanza de la OCDE, Chile, Informe La participación Ciudadana en el Proceso Constituyente 2017*. <https://www.oecd.org/gov/Chile-PG-Scan-SPA.pdf>
- Pérez, B., Colás, R. y Catalá, I. (2023). Impacto de la ética y educación de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Enfermería. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 18-24. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>
- Reardon, B. (1988). *Kant as philosophical theologian*. Springer.
- Requeiro-Almeida, R. (2024). La educación, la paz y los valores ante los conflictos en la escuela secundaria. *Revista Científica Episteme & Praxis*, 2(2), 15–25. <https://epistemypraxis.org/index.php/revista/article/view/34>
- Sanhueza, A. y García, C. (2024). Fortaleciendo la participación comunitaria: el rol del trabajo social en la promoción del asociativismo municipal y la contraloría social. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1339>
- Solís-Espallargas, C. y Barreto-Tovar, C. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de la Paz en Colombia. *Formación universitaria*, 13(2), 153-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200153>
- Suárez, M. (2024). Trabajo social y descolonialidad: problematizaciones y propuestas para la América nuestra. *Trabajo Social UNAM*, (35), 45-57.
- Suárez, A. y Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión política*, 20(40), 68-80. <https://recursos-electronicos.udla.cl:2135/10.29375/01240781.3455>
- Universidad de Las Américas. (2024). *Perfil de egreso Escuela de Trabajo Social*. Universidad de Las Américas. <https://admission.udla.cl/wp-content/uploads/2021/06/Perfil-de-egreso-Trabajo-Social-UIDLA-2025-03-1.pdf>