

Experiencia de estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa

High school students' experience in times of violence in Sinaloa

Perla Jaxive Coria López

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

perlacoria@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-2820-7216>

Kristian Armando Pineda Castillo

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

kristian.pineda@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-4686-3587>

Recepción: 07 Enero 2026
Aprobación: 01 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en Sinaloa en un contexto marcado por la narcoviolencia. Se siguió un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico. Los datos se recolectaron mediante una encuesta de preguntas abiertas en línea aplicada a un total de 565 estudiantes de dos planteles de Culiacán, Sinaloa, México; posteriormente, se analizaron con apoyo de inteligencia artificial de manera crítica y supervisada. Los hallazgos revelaron que la experiencia escolar está atravesada por siete ejes fenomenológicos: 1) movilidad y trayectos bajo riesgo, 2) aula y escuela como refugio frágil, 3) ritmo y continuidad del aprendizaje, 4) temor, 5) disparadores sonoros y mediáticos, 6) relaciones y sostén socioafectivo y 7) horizonte temporal e incertidumbre. Estos resultados muestran cómo la violencia afecta la seguridad, el ritmo del aprendizaje y la dimensión socioemocional de los estudiantes, al mismo tiempo que evidencian estrategias de resiliencia y esperanza que permiten sostener la continuidad educativa. Se concluye que la violencia en Sinaloa no solo interrumpe las dinámicas escolares, sino que reconfigura profundamente la forma en que los estudiantes viven su experiencia educativa, construyen sus vínculos y proyectan su futuro.

Palabras clave: Bachillerato, Educación, Narcoviolencia, Resiliencia, Violencia.

Abstract

The present study aimed to describe the educational experience of high school students in Sinaloa within a context marked by narco-violence. A qualitative approach was followed with a hermeneutic phenomenological design. Data were collected through an online open-ended questionnaire survey applied to a total of 565 students from two schools in Culiacán, Sinaloa, Mexico; subsequently, they were analyzed with the support of artificial intelligence in a critical and supervised manner. The findings revealed that the school experience is permeated by seven phenomenological axes: 1) mobility and commutes under risk, 2) classroom and school as a

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtener el grado.

fragile refuge, 3) pace and continuity of learning, 4) fear, 5) sonic and media triggers, 6) relationships and socio-affective support, and 7) temporal horizon and uncertainty. These results show how violence disrupts safety, learning continuity, and students' socio-emotional well-being, while also evidencing resilience and hope as strategies that sustain educational continuity. It is concluded that violence in Sinaloa not only disrupts school dynamics, but it deeply reconfigures the form in which students live their educational experience, build ties, and project their future.

Keywords: Drug-related violence, Education, High school, Resilience, Violence.

Introducción

Entre los factores asociados a la deserción escolar en el nivel medio superior destaca la violencia, la cual se traduce en inasistencias recurrentes y discontinuidad académica en los jóvenes (Ávila-Ramírez, 2022). En el caso de Sinaloa, esta problemática adquiere una dimensión histórica, ya que el narcotráfico ha echado raíces en la región y ha encontrado en ella un espacio estratégico para su expansión (Armienta, 2024). En consecuencia, la violencia derivada de las disputas de poder entre distintas facciones de los cárteles (Murrueta-Reyes, 2021) se ha convertido en un fenómeno cotidiano que impacta profundamente la vida social, cultural y educativa de la sociedad sinaloense.

Es fundamental resaltar este punto dado que, la educación constituye el medio legítimo para el aprendizaje y la configuración de los proyectos de vida de niños y jóvenes, al promover valores universales y oponerse a la ignorancia y los antivalores (Barboza-Montes, 2025). En este sentido, la escuela se erige como un espacio fundamental de socialización donde los jóvenes construyen identidad, interiorizan valores y encuentran sentido a su desarrollo como sujetos (Savater, 1997). A través de la interacción pedagógica y el aprendizaje en el entorno social, la formación educativa posibilita la construcción integral de la persona. No obstante, estos espacios formativos se han visto gravemente afectados por la violencia derivada de la guerra del narcotráfico, cuya expansión de zonas rurales a urbanas se intensificó desde octubre de 2019, durante el llamado “jueves negro” (Castro-Ahumada, 2023). Esta escalada ha impactado múltiples ámbitos de la vida social, siendo la escuela una de las instituciones más vulneradas por la dinámica de inseguridad (Ayón-Zúñiga, 2025).

Pese al profundo impacto de la violencia vinculada al narcotráfico en el ámbito educativo sinaloense, las respuestas institucionales han resultado limitadas e insuficientes. La ausencia de programas y protocolos oficiales ha provocado que, desde el aula, sean los propios docentes quienes diseñen y adapten estrategias pedagógicas en su práctica cotidiana para enfrentar un entorno marcado por la narcoviencia (Félix et al., 2025).

El impacto psicológico, manifestado en miedo, ansiedad y estrés, ha sido significativo en el contexto de la narcoguerra. La cancelación de actos cívicos y celebraciones comunitarias confirmó el grado de inseguridad que atraviesa la región. A ello se suma el desplazamiento forzado de familias enteras en comunidades rurales, lo cual ha generado un incremento en la deserción escolar y una ruptura en la continuidad de la formación académica (Gastélum-Escalante et al., 2025).

En coherencia con el escenario descrito, este estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo es la experiencia educativa de los estudiantes en planteles de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa? En consecuencia, el objetivo fue describir la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en Sinaloa durante un periodo marcado por la violencia.

Revisión de la literatura

Sinaloa es un estado que ha sido marcado por su contexto histórico y social debido a la violencia y la narcocultura. Cabe destacar que, la violencia en Sinaloa no es un fenómeno nuevo ni aislado, sino una constante histórica que ha atravesado distintas etapas, desde la violencia revolucionaria y los conflictos agrarios del siglo XX, pasando por la expansión del narcotráfico en la segunda mitad del mismo siglo, hasta las expresiones actuales vinculadas al Estado fallido, la inseguridad cotidiana y la normalización de la narcocultura en la vida social (Castro-Ahumada, 2023).

Según el Instituto para la Economía y la Paz (2024), en su informe más reciente, Sinaloa experimentó durante 2023 un deterioro significativo en sus niveles de paz. Este retroceso se explicó principalmente por el aumento de la delincuencia organizada, los delitos con violencia y el incremento en los secuestros. Como consecuencia, la calificación general del estado cayó un 10.9%. Asimismo, la tasa de homicidios alcanzó 31.2

muerres por cada 100,000 habitantes, cifra superior a las 26.6 registradas en 2022. Este escenario se reflejó también en el incremento del indicador de miedo a la violencia, evidenciando una percepción creciente de inseguridad entre la población.

Ante la escalada de violencia en Culiacán, numerosos estudiantes dejaron de asistir a la escuela por decisión familiar o por temor propio, lo que propició la implementación de modalidades virtuales para dar continuidad al proceso educativo (Ayón-Zúñiga, 2025).

No obstante, esta transición no neutralizó el impacto estructural de la violencia en los entornos escolares, ya que siguió comprometiendo la seguridad de la comunidad educativa, afectando el desempeño académico y evidenciando la ausencia de marcos institucionales sólidos para atender las consecuencias sociales del narcotráfico. En este contexto, docentes y estudiantes continúan asumiendo riesgos cotidianos, mientras las respuestas institucionales resultan insuficientes para recomponer el tejido social afectado (Reyes-Angona et al., 2018; Colin-Huizar, 2021).

Particularmente, los jóvenes sinaloenses construyen representaciones ambivalentes en torno al narcotráfico y sus protagonistas. Por un lado, persiste una narrativa que exalta al narcotraficante como símbolo de riqueza, poder y prestigio social; por otro, emerge un rechazo hacia la violencia y los daños comunitarios que esta actividad genera. Esto refleja una tensión constante entre la admiración y la condena moral, lo que produce contradicciones en la configuración de la identidad juvenil (Reyes-Sosa et al., 2017).

En este marco, la narcocultura puede entenderse como un sistema simbólico que influye en las representaciones juveniles sobre el éxito, el poder y el reconocimiento social. Así, la escuela, como espacio de socialización institucional, se convierte en un escenario donde estas influencias son negociadas, cuestionadas o resignificadas, dando lugar a posturas que oscilan entre el rechazo, la resistencia o, en algunos casos, la aspiración hacia ese modelo de vida (Castro-Ahumada, 2023).

En este contexto, la educación media superior se configura como un espacio atravesado por múltiples tensiones: mientras representa un ámbito de socialización, construcción de aprendizajes y proyectos de vida, se encuentra simultáneamente permeada por los efectos de una violencia que no se limita a enfrentamientos visibles o hechos excepcionales como el llamado *Culiacanazo*, sino que opera de manera híbrida y normalizada en la vida cotidiana de las comunidades sinaloenses (Barboza-Montes, 2025).

Este fenómeno repercute directamente en la experiencia estudiantil, condicionando trayectorias educativas, emociones y proyectos de vida (Burgos-Dávila et al., 2023). Así, la vivencia del bachillerato se construye entre la búsqueda de seguridad, pertenencia y sentido, y la presencia constante de escenarios violentos en el entorno inmediato. Bajo estas condiciones, el ámbito escolar enfrenta retos particulares. Las prácticas docentes y la gestión institucional se ven obligadas a adaptarse para garantizar cierta normalidad y proteger la integridad de la comunidad educativa. Estrategias como la flexibilidad académica, la cercanía con el alumnado y la atención personalizada emergen como recursos pedagógicos que permiten responder a contextos de inseguridad (Ayón-Zúñiga, 2025). Al mismo tiempo, la escuela no solo es un lugar de resguardo, sino que puede convertirse en un territorio de pensamiento crítico y liberador, donde los estudiantes encuentran un espacio para dialogar, reflexionar y resignificar su experiencia frente a la violencia (Vélez de la Calle & Ortega Correal, 2024).

Además, el proyecto de vida de los jóvenes constituye una categoría clave para comprender su experiencia escolar en contextos violentos. La investigación de Nava-Preciado (2022) muestra que las expectativas de futuro de los estudiantes se enfrentan a dos panoramas: por un lado, la tentación de optar por caminos rápidos y fáciles asociados a prácticas ilegales; por otro, el esfuerzo por construir un camino educativo que garantice movilidad social y reconocimiento legítimo. En este dilema, la escuela y la familia actúan como anclajes fundamentales que permiten a muchos jóvenes sostener la continuidad de sus estudios, incluso frente a condiciones adversas.

De esta forma, la escuela puede ser entendida como un espacio en donde se transmiten estructuras culturales. Sin embargo, en contextos de violencia como el de Sinaloa, la escuela también adquiere un papel ambivalente. Además de reproducir lógicas de exclusión, funciona como un espacio de resistencia, donde se

generan redes de apoyo, se promueve la amistad y se construyen alternativas simbólicas frente a la violencia cotidiana (Barboza-Montes, 2025).

Como lo afirma Burgos-Dávila et al. (2023), la dimensión socioemocional de la experiencia estudiantil es central en este marco.

Los jóvenes de bachillerato reportan emociones como miedo, ansiedad, tristeza o estrés durante episodios de violencia; sin embargo, también desarrollan estrategias de afrontamiento a través de sus redes de apoyo familiares, comunitarias y escolares. En este proceso, las redes digitales como WhatsApp o Facebook juegan un papel importante, pues se convierten en canales de información, coordinación y cuidado colectivo durante situaciones de riesgo, aunque al mismo tiempo propician la circulación de rumores y noticias falsas que aumentan la incertidumbre (Burgos-Dávila et al., 2023).

Metodología

Se siguió un enfoque cualitativo con un diseño de fenomenología hermenéutica desde las aportaciones de van Manen (2003) y Fuster-Guillen (2019). Este diseño se consideró el más pertinente, primeramente, porque la investigación cualitativa es especialmente útil cuando se explora fenómenos poco estudiados (Cohen et al., 2018), además de que la fenomenología de corte hermenéutico permite explorar las experiencias desde los significados que se extraen de los textos (Castillo-López et al., 2022).

Participantes. La investigación se llevó a cabo en dos planteles de bachillerato ubicados en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. En este sentido, con el propósito de ampliar la diversidad de experiencias y acceder a un corpus extenso de testimonios estudiantiles, se empleó un muestreo intencional con técnica de bola de nieve (Cohen et al., 2018), dado que el acceso a la totalidad de la población estudiantil presenta limitaciones logísticas y de acceso. La muestra final estuvo conformada por 565 estudiantes ($H = 333$; $M = 232$), con una media de edad de 15.28 años ($DE = 0.83$) (véase Tabla 1).

Tabla 1.
Participantes

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Hombre	333	58.9%
	Mujer	232	41.1%
Grado escolar	Primero	293	51.9%
	Segundo	266	47.1%
	Tercero	6	1.1%
Plantel	CBTIS224	368	65.2%
	COBAES60	197	34.8%

elaboración propia con apoyo de RStudio.

Instrumento. Aunque la fenomenología hermenéutica ha recurrido tradicionalmente a entrevistas en profundidad y relatos extensos, en este estudio se trabajó con una encuesta en línea cualitativa con interrogantes abiertas para recolectar textos breves producidos por solicitud del investigador (*elicited texts*) (Charmaz, 2006), los cuales fueron abordados como expresiones escritas de la experiencia vivida. En consecuencia, el interés no fue reconstruir biografías individuales exhaustivas, sino identificar estructuras de significado compartidas en torno a la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en un contexto de violencia. Este tipo de técnicas que recurren a bases de datos masivas para el análisis cualitativo (Chandrasekar et al., 2024), son válidas dado que reducen el costo de recolección de datos en términos de tiempo y administración, además de que permiten el acceso a un mayor número de participantes (Braun et al., 2020; Thomas et al., 2024).

Software. Puesto que se recopiló un gran volumen de información ($N = 565$) se utilizó el software de Inteligencia Artificial (IA) ChatGPT 5 para el análisis de datos. Este tipo de herramientas son útiles cuando se trabaja con grandes volúmenes de información (Burgos et al., 2023; Crawford et al., 2023).

Ética y rigor. Para garantizar el cumplimiento ético, se obtuvo autorización por escrito de las autoridades de los dos planteles de bachillerato. Dado el carácter de riesgo mínimo del estudio y conforme a la autorización institucional otorgada, el procedimiento ético se desarrolló mediante consentimiento informado directo del estudiantado, el cual comunicó el objetivo de investigación, participación voluntaria, posibilidad de retirarse sin repercusiones, confidencialidad, anonimato y uso de los datos. Con respecto al rigor metodológico, se utilizó el *debriefing con colegas* (retroalimentación entre pares) y se realizó triangulación entre investigadores (autora y coautor), al contrastar y revisar de manera conjunta las propuestas arrojadas por la IA de codificación, agrupación temática e interpretación final (Ahmed, 2024; Korstjens & Moser, 2018).

La IA ChatGPT 5 se usó como herramienta auxiliar en el análisis cualitativo, limitada estrictamente a tareas de apoyo como la propuesta de codificaciones preliminares, la agrupación de códigos y la ampliación de descripciones interpretativas, siempre bajo supervisión crítica y validación exhaustiva por parte de los autores.

Se documentaron los prompts empleados y todas las salidas generadas por la IA fueron revisadas, ajustadas o descartadas por los investigadores responsables, garantizando así la fidelidad interpretativa, el rigor analítico y la integridad del estudio. De esta forma, el empleo de la IA no compromete la originalidad ni la autoría del trabajo. A la par, se empleó el software para detectar errores de redacción y estilo del artículo.

Procedimiento. Entre el 01 y el 18 de septiembre de 2025 se digitalizó el cuestionario en Google Forms, el cual se distribuyó mediante la aplicación de WhatsApp y se socializó presencialmente con los estudiantes. Se recurrió al muestreo por bola de nieve solicitando apoyo a docentes de grupos a los que no se tenía acceso directo para que ellos lo compartieran con los alumnos y estos a su vez con sus compañeros. Durante este proceso, la investigadora principal y el coautor solicitaron que el instrumento fuera respondido en su tiempo libre, con el fin de propiciar una reflexión personal sobre sus experiencias. Consecutivamente, se dio seguimiento a la contestación de la encuesta con recordatorios diarios de forma presencial y por medio de WhatsApp para asegurar una tasa de respuesta adecuada.

El análisis de datos se llevó a cabo de septiembre 2025 a enero de 2026, siguiendo un enfoque fenomenológico hermenéutico inspirado en van Manen (2003). Con el objetivo de garantizar rigor interpretativo, se integró el uso de la inteligencia artificial ChatGPT 5 como un recurso de apoyo en fases clave del análisis cualitativo. En primer lugar, se realizó la codificación inicial in vivo. Con ello, se generaron códigos a partir de los verbatim de los participantes. En esta fase, ChatGPT 5 propuso códigos y descripciones preliminares que se evaluaron críticamente. Varias propuestas fueron aceptadas, otras descartadas o modificadas según el juicio de los presentes autores. Un ejemplo de prompt utilizado fue: “*Quiero que codifiques cada respuesta con una palabra o una palabra compuesta siguiendo un enfoque fenomenológico, generando además una breve descripción del código.*”

En segundo lugar, se llevó a cabo el refinamiento y recodificación iterativa. Para tal efecto, se identificó la repetición excesiva de ciertos códigos como *miedo*, *soledad*, *aprendizaje*, *normalidad*, entre otros, lo cual se le señaló a la IA durante el proceso de interacción.

En este caso, la IA sugirió subdivisiones más específicas entre ellas: *miedo aula*, *soledad familiar*, *aprendizaje forzado*, las cuales se revisaron si captaban fielmente la experiencia descrita. En múltiples ocasiones, se solicitó a la IA evitar códigos genéricos y generar propuestas más concretas. Esto conllevó a promover la profundidad de los temas. Para ello, se emplearon prompts como: “*Revisa los códigos que se repiten demasiado, subdivídelos en variantes más específicas (ejemplo: miedo aula, miedo desplazamiento), evitando ambivalencias y priorizando detalle.*”

En tercer lugar, se hizo una ampliación fenomenológica de descripciones. Para este fin, la IA fue utilizada para enriquecer la densidad interpretativa de las descripciones, siguiendo los existenciales de van Manen (2003) como lo son la *espacialidad*, *temporalidad*, *corporalidad* y *relacionalidad*. Cada sugerencia fue

examinada para decidir las descripciones que se retenían, ajustaban o descartaban. Un prompt representativo fue: “*Amplía la descripción del código integrando dimensiones fenomenológicas de espacio vivido, tiempo vivido, cuerpo vivido y relacionalidad vivida, según van Manen.*”

En cuarto lugar, como parte del proceso de triangulación desde los investigadores (Chitwattanakorn et al. 2024), se realizó una agrupación de códigos en categorías (o temas fenomenológicos), a partir de lo interpretado tanto por la primera autora como por el coautor. La IA propuso una primera organización, que fue revisada críticamente; no obstante, se reasignaron códigos, descripciones y se redactaron las versiones finales de cada tema. Se empleó el siguiente prompt: “*Agrupar los códigos afines en categorías fenomenológicas, redactando una descripción amplia y detallada de cada categoría que integre todos los códigos.*”

Este proceso de agrupación, que también podemos argumentar como un proceso de triangulación, permitió definir los temas propios del marco investigativo para contestar la pregunta central de investigación. Esto debido a que se compararon códigos con códigos para ver su afinidad, triangulando descripciones e interpretaciones de ambos autores.

Resultados

Con fines de síntesis, la presentación de resultados se centra en la descripción de los temas y dimensiones fenomenológicas propuestas por van Manen (2003): *espacialidad vivida, cuerpo vivido, temporalidad vivida y relacionalidad vivida*, de modo que los códigos quedan integrados de manera implícita en dichas dimensiones.

Tema 1. Movilidad y trayectos bajo riesgo

Este tema agrupa los códigos *camino inseguro, trayecto violento, transporte inseguro, miedo calle y miedo desplazamiento*, los cuales permiten comprender la manera en que los estudiantes viven el simple hecho de trasladarse hacia la escuela o regresar a casa como un acontecimiento cargado de tensión, incertidumbre y amenaza.

Desde la *espacialidad vivida*, la calle deja de percibirse como un espacio cotidiano de tránsito o encuentro y se configura como un escenario hostil, atravesado por la sospecha y el riesgo, lo que lleva a resignificar la escuela y el hogar como refugios. En el *cuerpo vivido*, el trayecto se acompaña de una alerta permanente expresada en sensaciones como el corazón acelerado, la vigilancia constante y la necesidad de apresurar el paso o cambiar de ruta, de modo que el miedo se incorpora a la experiencia corporal del desplazamiento. En la *temporalidad vivida*, el recorrido deja de experimentarse como un momento rutinario y se convierte en un lapso dilatado e incierto, donde cada minuto está atravesado por la preocupación y la urgencia, afectando la disposición con la que se llega al aula. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que el temor no se experimenta solo de manera individual, ya que la compañía de familiares, amistades o vecinos puede brindar cierta sensación de resguardo, aunque no elimina del todo la persistencia de la amenaza.

En este sentido, los relatos de los estudiantes ilustran esta experiencia. Uno de ellos mencionó: “*Al salir de mi casa, aunque me acompañe mi papá, me da un poco de miedo que me pase algo en camino a la preparatoria.*” (Caso 147, 2025/09/05, 2:40:08 p.m.). Otro agregó: “*Mi medio de transporte público es el camión, nos vamos juntos dos amigos y yo y siempre me siento en peligro.*” (Caso 306, 2025/09/05, 11:47:17 p.m.).

Un comentario adicional fue: “*Siguen las balaceras y en todos lados estamos en riesgo, sobre todo, en este tipo de zonas que sé que son peligrosas y aunque esté con mis papás me siento insegura.*” (Caso 204, 2025/09/05, 12:53:20 p.m.). Por último, se comparte el siguiente testimonio: “*El no poder salir a lugares lejos de mi casa con mis amigos por el peligro de no tener el suficiente nivel de reacción o refugio si ocurre una balacera o disparos.*” (Caso 43, 2025/09/03, 5:27:05 p.m.).

De esta manera, se revela que la movilidad cotidiana no es un simple medio para acceder a la educación, sino una experiencia formativa en sí misma puesto que es el recordatorio de la fragilidad de la seguridad personal en contextos violentos.

Tema 2. Aula y escuela como refugio frágil

Este tema integra los códigos *aula refugio frágil*, *aula refugio parcial*, *aula convivencia protegida*, *escuela insegura*, *miedo aula* y *miedo clase*. Juntos expresan la ambivalencia de la escuela como un lugar que los estudiantes reconocen, simultáneamente, como espacio de resguardo y como escenario vulnerable ante la violencia del entorno.

Desde la *espacialidad vivida*, el aula se configura como un espacio de protección relativa, donde los estudiantes sienten que dejan atrás la tensión del trayecto, aunque ese refugio se percibe como frágil debido a que la violencia logra filtrarse mediante sirenas, noticias o recuerdos de episodios violentos. En el *cuerpo vivido*, la permanencia en clase se ve atravesada por reacciones de alerta ante ruidos inesperados o rumores, expresadas en rigidez postural, miradas constantes hacia la ventana o dificultad para concentrarse en los contenidos escolares. En la *temporalidad vivida*, el presente escolar se vuelve inestable, ya que algunas clases transcurren con aparente normalidad, mientras otras quedan interrumpidas por la irrupción o la anticipación del peligro, transformando el aula en un espacio de incertidumbre. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que la convivencia con compañeros y el acompañamiento docente conforman una red de contención que permite experimentar el aula como refugio compartido, aunque dicha solidaridad no elimina la vulnerabilidad estructural de la escuela frente al contexto violento.

Algunas de las voces de los participantes son evidencia de lo interpretado. Uno de los estudiantes comentó: “No estoy seguro si en realidad mis maestros están instruidos para indicarnos como debemos proceder con la situación.” (Caso 127, 2025/09/04, 9:27:20 p.m.). Adicionalmente, otro bachiller indicó: “Voy a clases con el miedo de que pueda pasarme algo. Muchas veces me cancelaron clases por balaceras y eso hacía que no lograra enfocarme en mis estudios por el miedo.” (Caso 155, 2025/09/04, 11:19:33 p.m.). De igual manera, se tiene la siguiente expresión: “En una ocasión tuvimos que tirarnos al suelo en plena clase, desde entonces me da miedo cada vez que escucho un ruido fuerte en la escuela.” (Caso 178, 2025/09/05, 9:56:29 a.m.).

En este contexto, el aula y la escuela son vividas como refugios frágiles ya que se perciben como lugares que otorgan relativa protección frente al mundo exterior, pero cuya vulnerabilidad se hace evidente en cuanto la violencia se aproxima o se recuerda.

Tema 3. Ritmo y continuidad del aprendizaje

Este tema integra los códigos *aprendizaje ralentizado*, *aprendizaje fragmentado*, *aprendizaje lento*, *aprendizaje forzado*, *aprendizaje resiliente*, *aprendizaje bajo tensión*, *vida escolar cortada*, *vida escolar fragmentada*, *vida escolar inestable*, *continuidad escolar*, *continuidad aparente*, *ausentismo*, *atención fragmentada*, *atención inquieta*, *normalidad frágil*, *normalidad simulada* y *normalidad rutinaria*. Estos códigos conllevan a conformar dentro del tema un entramado de significados que muestran la forma en que la violencia desordena el curso natural de la escolaridad, produciendo interrupciones, discontinuidades y esfuerzos por sostener el aprendizaje en condiciones adversas.

Desde la *espacialidad vivida*, el aula deja de ser un espacio estable para el aprendizaje y se configura como un lugar atravesado por la fragmentación, donde las clases y las rutinas escolares son interrumpidas por ruidos, alertas, ausencias o hechos de violencia cercanos. En el *cuerpo vivido*, esta experiencia se traduce en fatiga, dispersión y estados de alerta que dificultan la concentración y obligan a sostener el aprendizaje como un esfuerzo físico y emocional en medio de la tensión.

En la *temporalidad vivida*, el tiempo escolar se percibe como intermitente, alternando momentos de aparente normalidad con interrupciones que rompen la continuidad de la enseñanza, lo que genera la vivencia de un aprendizaje ralentizado, fragmentado y, en ocasiones, apenas sostenido por formas frágiles de resiliencia. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra intentos de preservar la experiencia educativa a través del vínculo con docentes y compañeros; sin embargo, el ausentismo recurrente y las medidas de resguardo debilitan los lazos comunitarios, de modo que la normalidad alcanzada se experimenta más como aparente o rutinaria que como plenamente restablecida.

En vista de lo anterior, uno de los alumnos manifestó: “No tuve clases y me atrasé en diversos temas debido a las faltas consecutivas por la situación de violencia y costaba mucho volver a concentrarse.” (Caso 215, 2025/09/05, 11:14:54 a.m.). Asimismo, otro estudiante reportó: “Aprendizaje muy lento por las clases en línea, ya que no siempre había clases de todas las materias y además cuando había no se aprendía mucho. La violencia retrasó mucho los temas.” (Caso 225, 2025/09/05, 11:19:16 a.m.). Del mismo modo, otro joven expresó: “Lo que ha afectado a mi aprendizaje es el no poder ir a la escuela todos los días por motivo de violencia.” (Caso 203, 2025/09/05, 9:59:29 a.m.).

Entonces, la escuela se experimenta como un lugar donde el conocimiento avanza en condiciones de precariedad temporal y emocional, poniendo de relieve la fragilidad de la continuidad educativa en escenarios atravesados por la violencia.

Tema 4. Temor

Este tema agrupa los códigos *miedo cotidiano*, *miedo constante*, *miedo aula*, *ansiedad constante*, *ansiedad cotidiana*, *ansiedad académica* y *tristeza*. En este contexto, los significados expresados en esta línea temática muestran el modo en que los estudiantes experimentan la violencia no solo como un hecho externo, sino como una vivencia profundamente encarnada en el cuerpo y en las emociones, configurando una disposición permanente de alerta.

Desde la *espacialidad vivida*, los lugares cotidianos dejan de percibirse como entornos seguros y se transforman en escenarios atravesados por la amenaza, de modo que el miedo coloniza los espacios de tránsito, escolares e íntimos.

En el *cuerpo vivido*, esta experiencia se inscribe en sensaciones físicas inmediatas, como tensión muscular, sobresaltos, dificultad para respirar, cansancio y desánimo, manteniendo al estudiante en un estado de alerta persistente. En la *temporalidad vivida*, el miedo y la ansiedad no se limitan a episodios aislados, sino que se prolongan y se vuelven parte de la vida cotidiana, anticipando posibles peligros incluso en momentos de aparente calma.

Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que estas emociones se comparten colectivamente, pero también pueden vivirse de manera individualizada, ya que hablar con compañeros puede mitigar parcialmente el temor, aunque también pueden surgir retraimiento, silencios y formas de aislamiento dentro de la propia comunidad escolar.

Uno de los testimonios aporta fundamento de lo anterior: “Uno sale con miedo a las calles, algunas veces ni salíamos porque había muertos cerca de mi casa.” (Caso 208, 2025/09/04, 3:53:57 p.m.). Igualmente, otro estudiante comentó: “...Además de todo, el miedo generado por la violencia y el estrés constante de que todos los trabajos y tareas eran abrumadoras al acumularse.” (Caso 546, 2025/09/05, 10:03:09 a.m.). De igual forma, otro joven indicó: “Mi experiencia de aprendizaje durante este tiempo de violencia ha sido desafiante debido al estrés y la ansiedad que he sentido y no estar cerca de mis amigos lo hace más difícil.” (Caso 439, 2025/09/05, 10:03:09 a.m.).

Este tema revela que los afectos son un modo central de experimentar la violencia, pues el miedo, la ansiedad y la tristeza no son reacciones momentáneas, sino condiciones que marcan el cuerpo, el tiempo y el espacio de los estudiantes.

Tema 5. Disparadores sonoros y mediáticos

Este tema integra los códigos *sirenas amenaza*, *sirenas interrupción*, *sirenas memoria* y *exposición medios*. En conjunto, muestran cómo los sonidos y las imágenes mediáticas se convierten en disparadores que irrumpen en la experiencia de los estudiantes, evocando el miedo, interrumpiendo la cotidianidad e instalando recuerdos dolorosos que trascienden el momento inmediato del suceso violento.

Desde la *espacialidad vivida*, las sirenas y los mensajes mediáticos irrumpen en los entornos cotidianos y transforman hogares, aulas y espacios de convivencia en escenarios de alerta, reconfigurando la percepción del espacio como potencialmente amenazante. En el *cuerpo vivido*, estos estímulos desencadenan respuestas inmediatas de sobresalto, nerviosismo y urgencia de resguardo, mientras que la exposición a noticias sobre violencia refuerza la ansiedad y la sensación de vulnerabilidad. En la *temporalidad vivida*, las sirenas y las imágenes mediáticas interrumpen de forma súbita la continuidad del tiempo escolar y personal, suspendiendo la normalidad y reactivando en el presente recuerdos de experiencias violentas previas. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que estos disparadores movilizan reacciones colectivas, expresadas en miradas compartidas, comunicación inmediata entre familiares y conversaciones dentro de la comunidad escolar, aunque también amplifican el miedo al circular y reiterar las imágenes de violencia.

Desde la *espacialidad vivida*, las sirenas y los mensajes mediáticos irrumpen en los entornos cotidianos y transforman hogares, aulas y espacios de convivencia en escenarios de alerta, reconfigurando la percepción del espacio como potencialmente amenazante. En el *cuerpo vivido*, estos estímulos desencadenan respuestas inmediatas de sobresalto, nerviosismo y urgencia de resguardo, mientras que la exposición a noticias sobre violencia refuerza la ansiedad y la sensación de vulnerabilidad. En la *temporalidad vivida*, las sirenas y las imágenes mediáticas interrumpen de forma súbita la continuidad del tiempo escolar y personal, suspendiendo la normalidad y reactivando en el presente recuerdos de experiencias violentas previas. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que estos disparadores movilizan reacciones colectivas, expresadas en miradas compartidas, comunicación inmediata entre familiares y conversaciones dentro de la comunidad escolar, aunque también amplifican el miedo al circular y reiterar las imágenes de violencia.

Una expresión que refleja este tema es la siguiente: “Cada vez que escucho sirenas siento que algo malo está pasando cerca, aunque no sea así, me da miedo y dejo de concentrarme.” (Caso 121, 2025/09/05, 11:17:14 a.m.). Otro alumno manifestó: “Los ruidos fuertes o las noticias generan ansiedad y eso me distrae.” (Caso 52, 2025/09/03, 8:54:20 p.m.).

Por tanto, estos elementos evidencian que la violencia no se limita al acto puntual, sino que se reproduce y se reactualiza en la memoria y en la vida cotidiana mediante señales externas.

Tema 6. Relaciones y sostén socioafectivo

Este tema integra los códigos *soledad escolar*, *soledad emocional*, *soledad familiar*, *acompañamiento*, *convivencia tensa*, *convivencia precaria* y *convivencia alerta*. En conjunto, los códigos expresan la manera en que los estudiantes viven la tensión entre la fragilidad de sus vínculos sociales y la búsqueda de apoyo emocional en medio de un contexto de violencia. La escuela, la familia y el grupo de pares aparecen como escenarios donde se experimentan tanto el aislamiento como el cuidado compartido.

Desde la *espacialidad vivida*, el hogar, el aula y los patios escolares dejan de ser de manera estable espacios de pertenencia y seguridad, pues pueden experimentarse tanto como refugios parciales como escenarios de tensión e insuficiencia frente al miedo.

En el *cuerpo vivido*, la soledad se expresa en sensaciones de vacío y carga emocional contenida, mientras que el acompañamiento de amigos, docentes o compañeros produce alivio corporal y emocional al mitigar la tensión. En la *temporalidad vivida*, los vínculos se perciben como frágiles e inestables, ya que alternan momentos de convivencia significativa con interrupciones provocadas por la violencia y la incertidumbre del

contexto. Finalmente, la *relacionalidad vivida* revela que la ausencia de apoyo incrementa la vulnerabilidad, mientras que la solidaridad, el cuidado mutuo y el acompañamiento generan una sensación de resguardo colectivo, aunque atravesada por desconfianza y retraimiento.

Uno de los testimonios que ilustra esta interpretación es la siguiente: “...Me sentía muy sola ya que no convivía con nadie fuera de mi casa y estaba muy triste.” (Caso 206, 2025/09/04, 11:02:14 p.m.). Otro de los estudiantes agregó: “Un poco tensa por algún atentado de violencia ocurra afuera del plantel escolar pero el saber que hay personas en la escuela cuidando de nosotros me hace sentir bien.” (Caso 68, 2025/09/04, 12:59:15 p.m.).

Así, el sostén socioafectivo aparece como un factor crucial para comprender cómo los jóvenes enfrentan la adversidad, mostrando tanto la fragilidad de sus relaciones como su capacidad para generar refugios interpersonales en medio de la violencia.

Tema 7. Horizonte temporal e incertidumbre

Este tema comprende los códigos *incertidumbre del futuro*, *continuidad resiliente* y *esperanza*, a partir de los cuales se reconstruye la manera en que los estudiantes viven el tiempo en un contexto de violencia persistente. La experiencia aparece tensionada por dos movimientos simultáneos. Por un lado, se tiene la proyección de un futuro incierto y amenazante y por otro, la búsqueda de sostener una continuidad cotidiana, aunque frágil, y la apertura de expectativas de mejora que se condensan en la idea de esperanza.

Desde la *espacialidad vivida*, los escenarios cotidianos no solo se experimentan como lugares de riesgo presente, sino también como espacios que proyectan incertidumbre sobre el porvenir, mientras que el aula adquiere un sentido de resistencia al simbolizar la posibilidad de continuar estudiando.

En el *cuerpo vivido*, la incertidumbre se expresa en tensiones prolongadas, ansiedad anticipatoria y desmotivación, aunque también en actos cotidianos de resistencia encarnada, como asistir a clases y sostener el estudio pese a la adversidad. En la *temporalidad vivida*, el futuro aparece como incierto o amenazado, al tiempo que el presente escolar se vive como un esfuerzo frágil por preservar la continuidad, dentro del cual la esperanza emerge como una forma de resistencia frente a la interrupción provocada por la violencia. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que las expectativas de futuro se construyen en vínculo con la familia, los amigos y los docentes, de modo que la esperanza no solo se experimenta de manera individual, sino también como un horizonte compartido.

Un testimonio que permite apreciar estas tensiones es el siguiente: “El miedo interrumpe, pero la esperanza nos impulsa a seguir adelante.” (Caso 564, 2025/09/09, 7:50:12 p.m.). Por último, se tiene la aportación de otro joven: “Mi aprendizaje ha sido un reto que me ha hecho más fuerte y me ha enseñado a valorar el conocimiento para construir un futuro mejor.” (Caso 420, 2025/09/08, 9:15:19 a.m.).

De ahí que, este tema muestra cómo la vivencia del tiempo entre los estudiantes se encuentra marcada por la tensión entre la incertidumbre y la esperanza.

Si bien la investigación cualitativa no reporta estadística, la nube de palabras presentada como Figura 2 permite representar la diversidad de experiencias vividas por los 565 estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa:



Figura 2.

Nube de palabras asociadas a las experiencias de los estudiantes
elaborado con paquetería de RStudio.

De este modo, los temas e interpretaciones permiten contestar a la pregunta de investigación: ¿cómo es la experiencia educativa de los estudiantes en planteles de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa?

La experiencia educativa de los estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa se configura como una vivencia marcada por la inseguridad cotidiana y, al mismo tiempo, por esfuerzos persistentes de continuidad. La movilidad y los trayectos se experimentan como espacios de riesgo que activan alerta corporal y emocional, mientras que el aula y la escuela funcionan como refugios frágiles que ofrecen protección relativa, aunque vulnerables a la irrupción de la violencia. En este contexto, el aprendizaje se vuelve fragmentado e inestable, atravesado por ausencias, interrupciones y una normalidad precaria. El temor se instala como disposición persistente y se intensifica mediante disparadores sonoros y mediáticos que reactivan memorias de peligro. Frente a ello, el sostén socioafectivo entre pares, docentes y familia amortigua el miedo y fortalece la pertenencia. Finalmente, la experiencia se articula en un horizonte de incertidumbre, donde el futuro se percibe amenazado, pero la esperanza y la resiliencia emergen como formas de resistencia cotidiana para continuar estudiando y proyectar un porvenir posible.

Discusión

Aportes del estudio frente a la literatura existente

Los hallazgos muestran que la experiencia educativa de los estudiantes de bachillerato en Sinaloa se configura en una tensión constante entre la continuidad escolar y la violencia cotidiana, en consonancia con estudios que han documentado que la violencia asociada al narcotráfico no solo altera las dinámicas institucionales, sino también los modos en que los jóvenes habitan la escuela, el entorno y su propia subjetividad (Almonacid-Buitrago & Burgos-Dávila, 2023). En primer lugar, la movilidad bajo riesgo y la vivencia de la escuela como refugio frágil evidencian una ambivalencia estructural, ya que la escuela funciona como resguardo relativo, pero sigue siendo permeable a la irrupción de la violencia, tal como señalan Colin-

Huizar (2021) y Reyes-Angona et al. (2018). En segundo lugar, la fragmentación del ritmo y de la continuidad del aprendizaje confirma que la violencia no solo afecta la asistencia, sino también la experiencia misma de aprender y el tiempo escolar como experiencia vivida, lo que coincide con Ayón-Zúñiga (2025) al destacar la importancia de la flexibilidad pedagógica, la cercanía docente y la adaptación institucional.

En tercer lugar, el temor, la ansiedad y los disparadores sonoros y mediáticos muestran que la violencia se inscribe de manera corporal y afectiva en la experiencia estudiantil, en sintonía con Burgos-Dávila y Moreno-Candil (2024), por lo que su impacto educativo debe comprenderse también desde la dimensión psicosocial y socioemocional (Chávez-González, 2023). En cuarto lugar, las relaciones y el sostén socioafectivo emergen como mediaciones decisivas frente a la adversidad, lo que coincide con Barboza-Montes (2025) al reconocer a la escuela como espacio de resistencia simbólica y afectiva. Finalmente, la tensión entre incertidumbre y esperanza revela que la violencia también desestabiliza la relación de los jóvenes con el futuro, aunque persisten narrativas de continuidad resiliente, como advierte Nava-Preciado (2022) al referirse a proyectos de vida juveniles contruidos entre riesgo y aspiración educativa. En conjunto, estos hallazgos confirman que la violencia en Sinaloa no solo incide en la asistencia o en el desarrollo de las clases, sino que penetra en los trayectos, los cuerpos, las emociones, los vínculos y las expectativas de futuro.

Así, y a diferencia de trabajos centrados principalmente en el rezago académico o en las repercusiones operativas de la inseguridad escolar (Colin-Huizar, 2021), este estudio muestra que comprender la experiencia estudiantil en contextos violentos exige una aproximación integral, en la que la escuela también sea entendida como territorio de cuidado, construcción de sentido y resistencia cotidiana (Valdez-Bátiz et al., 2023; Vélez de la Calle & Ortega Correal, 2024).

Limitaciones y consideraciones

Por otro lado, el estudio debe interpretarse considerando algunas limitaciones. Aunque la muestra fue amplia para un diseño cualitativo, los datos proceden únicamente de dos planteles de bachillerato, por lo que los hallazgos no pretenden generalizarse. Además, la información se recolectó mediante una encuesta en línea de preguntas abiertas, técnica que permitió reunir numerosos testimonios, pero sin alcanzar mayor comprensión del fenómeno mediante entrevistas a profundidad. Asimismo, el estudio se centró en la voz estudiantil, dejando fuera las perspectivas de docentes, directivos y familias.

En el plano metodológico, el uso de la inteligencia artificial como apoyo al análisis mostró tanto posibilidades como límites. Durante la revisión del corpus, se detectó que algunas propuestas iniciales de la IA incluían códigos espurios o denominaciones poco fieles al sentido de las respuestas, por lo que fue necesario solicitar ajustes, renombrar códigos y categorías, y redefinir descripciones a partir de los verbatim de los participantes. Esto reafirma que la IA puede apoyar la organización preliminar de grandes volúmenes de datos, pero no reemplaza el juicio crítico ni la validación interpretativa de los investigadores (Muñetón-Santa, 2025).

Repercusiones educativas y líneas futuras de investigación

Por otra parte, los hallazgos conllevan a plantear algunas implicaciones educativas. La afectación escolar en contextos de violencia no se limita al ausentismo o al rezago académico, sino que involucra dimensiones socioemocionales, corporales y relacionales. En consecuencia, las instituciones educativas necesitan fortalecer protocolos preventivos, mecanismos claros de comunicación con estudiantes y familias, estrategias de acompañamiento socioemocional y esquemas de flexibilidad pedagógica. De este modo, la escuela puede consolidarse como un espacio significativo de cuidado y contención.

Futuros trabajos de indagación en esta línea de investigación podrían profundizar cualitativamente con diversas técnicas como el análisis documental, grupos focales y entrevistas. Asimismo, se pueden desarrollar estudios de mayor alcance para postular teorías substantivas o formales por medio de diseños como la Teoría

Fundamentada. De igual modo, sería valioso desarrollar modelos teóricos y de medida a partir de los datos empíricos y la literatura para realizar recolección de datos cuantitativos.

Conclusiones

El presente estudio permitió describir la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en Sinaloa en un periodo marcado por la narcoviolencia, mostrando la manera en que la violencia atraviesa de manera directa e indirecta la vida escolar. Los hallazgos evidencian tensiones centrales vinculadas con la fragilidad de la seguridad en los trayectos y en la escuela, la discontinuidad del aprendizaje y la presencia persistente de afectos como miedo, ansiedad e incertidumbre.

A pesar de estas condiciones adversas, el estudio identificó recursos de resiliencia que permiten sostener, aunque de manera frágil, la continuidad educativa. El acompañamiento entre pares, el apoyo docente y el valor atribuido a la educación como posibilidad de futuro se constituyen en anclajes fundamentales para resistir los efectos de la violencia. En este sentido, la escuela aparece no solo como un espacio permeado por la inseguridad, sino también como un territorio de resistencia simbólica y socioafectiva.

En conjunto, la investigación demuestra que la violencia en Sinaloa no solo interrumpe la vida escolar, sino que reconfigura profundamente la manera en que los estudiantes habitan la escuela, experimentan su cuerpo, construyen vínculos y proyectan su futuro. Frente a ello, la resiliencia y la esperanza emergen como formas de resistencia cotidiana; sin embargo, para que esta resistencia no recaiga únicamente en los propios estudiantes y sus comunidades inmediatas, se requiere una acción institucional y estatal decidida que reconozca a la escuela como un espacio de cuidado, formación y construcción de paz.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. K. (2024). The Pillars of Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4965351>
- Almonacid-Buitrago, J., & Burgos-Dávila, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. <https://doi.org/10.15446/rsc.v46n2.96225>
- Armienta, A. (2024). The Impact of Drug-Related Violence on Mexican Youth. *Journal of Student Research*, 13(3). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v13i3.7502>
- Ávila-Ramírez, C. (2022). La permanencia escolar en educación media superior ante la contingencia sanitaria. Una mirada desde la Paz Integral. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15), 90-99. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0230>
- Ayón-Zúñiga, J. (2025). Adaptaciones de la práctica docente en contextos contemporáneos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 825-845. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1728>
- Barboza-Montes, W. J. (2025). Proyecto de vida y rendimiento escolar en estudiantes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 2278-2288. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1050>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2020). The online survey as a *qualitative* research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Burgos, L. M., Suárez, L. M., & Benzadón, M. (2023). Inteligencia artificial ChatGPT y su utilidad en la investigación: El futuro ya está aquí. *Medicina* (Buenos Aires), 83, 499-501. <https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2020/volumen-83-ano-2023-n3/>
- Burgos-Dávila, C. J., & Moreno-Candil, D. (2024). Estudio psicosocial del narcotráfico y la violencia. Reflexiones metodológicas desde la investigación sensible. *Revista SOMEPSO*, 9(2), 147-171. <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/205>
- Burgos-Dávila, C. J., Moreno-Candil, D., & Almonacid-Buitrago, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 23(1), e3233. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3233>
- Castillo-López, M., Romero-Sánchez, E., & Mínguez-Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castro-Ahumada, H. (2023). Una mirada a la caricatura editorial del culiacanazo, resultado de una estrategia fallida contra el crimen organizado. Culiacán, Sinaloa, octubre de 2019. En F. Brito-Rodríguez, Perea-Romo, D. M., & Vidales-Quintero, M. L. (Coords.), *Violencia, Criminalidad y Delito en Sinaloa: del siglo XX al Pasado Reciente* (pp. 311-334). Tirant lo Blanch. <https://repositorio-seguridad.conacyt.mx/jspui/bitstream/1000/99/1/Violencia%2C%20Criminalidad%20y%20Delito%20en%20Sinaloa.pdf>
- Chandrasekar, A., Clark, S. E., Martin, S., Vanderslott, S., Flores, E. C., Aceituno, D., Barnett, P., Vindrola-Padros C, & Vera San Juan N. (2024). Making the most of big qualitative datasets: a living systematic review of analysis methods. *Frontiers in big data*, 7, 1455399. <https://doi.org/10.3389/fdata.2024.1455399>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative*. Sage Publications.

- Chávez-González, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 18(18), 262-288. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>
- Chitwattanakorn, T., Chavasirikultol, N., Kerdngern, N., & Joungtrakul, J. (2024). Investigator Triangulation: A Strategy for Enhancing Trustworthiness in Qualitative Research. *Research Community and Social Development Journal*, 18(3), 521–532. <https://doi.org/10.14456/nrru-rdi.2024.30>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Colin-Huizar, A. (2021). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(24). <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1061>
- Crawford, J., Cowling, M., Ashton-Hay, S., Kelder, J., Middleton, R., & Wilson, G. S. (2023). Artificial Intelligence and Authorship Editor Policy: ChatGPT, Bard Bing AI, and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(5). <https://doi.org/10.53761/1.20.5.01>
- Félix, L. F., Barajas-Flores, J., & Miguel-Domínguez, M. (2025). Impacto de la inseguridad de Sinaloa en estudiantes de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, durante el periodo septiembre-diciembre 2024. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 3846-3865. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4551>
- Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gastélum-Escalante, J., León-Santiesteban, M., & Gastélum-Escalante, C. (2025). Miedo, ansiedad y estrés: efectos de la violencia en los estudiantes universitarios. La narcopandemia en cifras. *Revista Multidisciplinaria de Ciencia Básica, Humanidades, Arte y Educación*, 3(13), 48-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16416543>
- Instituto para la Economía y la Paz. (2024). *Índice de Paz México 2024: identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. <https://static1.squarespace.com/static/5eaa390ddf0dcb548e9dd5da/t/6642ff43b5cc3f2cc286e87b/1715666787084/MPI-ESP-2024-web-130524.pdf>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *The European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Muñeton Santa, G. (2025). Navegando la investigación social en la era digital: una guía práctica para el análisis cualitativo y cuantitativo con apoyo de Inteligencia Artificial (IA). *Documentos de Trabajo-INER*, 1(1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iner/article/view/360984>
- Murueta-Reyes, M. E. (2021). Salud psicológica, educación y paz social en México. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(11), 54-67. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0197>
- Nava-Preciado, J. M. (2022). Proyecto de vida en adolescentes: Un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(17), 95-117. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/166>
- Reyes-Angona, S., Guido Paredes, S., & Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, Un Diagnóstico Situado para Promover Escuelas Seguras en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548>
- Reyes-Sosa, H., Larrañaga-Egilegor, M., & Valencia-Garate, J. F. (2017). La Representación Social del Narcotraficante en Jóvenes Sinaloenses. *Región y sociedad*, 29(69). <https://doi.org/10.22198/rys.2017.69.a269>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (1ra edición). Editorial Ariel, S.A.

- Thomas, S. L., Pitt, H., McCarthy, S., Arnot, G., & Hennessy, M. (2024). Methodological and practical guidance for designing and conducting online qualitative surveys in public health. *Health promotion international*, 39(3), daae061. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae061>
- Valdez-Bátiz, J. E., Esparza-Bernal, V. H., & Burgos-Dávila, C. J. (2023). Narrativas juveniles sobre el narcotráfico en Sinaloa: Ingreso, riesgos y planes a futuro. *Frontera Norte*, 35. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2306>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Educación.
- Vélez de la Calle, C. del P., & Ortega Correal, J. D. (2024). La Escuela Como Territorio de Pensamiento; un Espacio Reflexivo, Crítico, Académico y Liberador. *Voces de la Educación*, 108-125. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/770>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660007>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Perla Jaxive Coria López, Kristian Armando Pineda Castillo
**Experiencia de estudiantes de bachillerato en tiempos de
violencia en Sinaloa**
**High school students' experience in times of violence in
Sinaloa**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0423>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**