

# Competencias docentes para el manejo de conductas problemáticas en la Escuela Secundaria Moisés Sáenz Garza

Sánchez Vásquez Ivanhoe<sup>1</sup>

## RESUMEN

La educación secundaria en México comprende el último tramo de la enseñanza básica obligatoria. Sus orígenes más remotos se encuentran en el siglo XIX, sin embargo, adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX.

Los usuarios de este nivel educativo son adolescentes, que oscilan entre los 12 a 15 años. Diversos autores, los cuales serán mencionados posteriormente, ven al adolescente como un ser humano con un conjunto de pensamientos, sensaciones, emociones e inquietudes, que lo llevan a tratar de adaptarse al nuevo rol que la sociedad y la cultura le imponen. Es un periodo de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar, escolar y social, que con un mal manejo parental y/o de los docentes puede conducir a crisis y estados patológicos.

Estas particularidades de comportamiento demandan de las y los docentes una capacidad de empatía, comprensión y objetividad entre otras competencias, que le permitan detectar, encauzar y canalizar las conductas problemáticas que puedan representar una complejidad para el desarrollo académico, la integridad física y psicológica de las y los estudiantes. Sin embargo, las necesidades de capacitación y actualización docente, la sobrecarga en los contenidos curriculares, el sobrecupo y la falta de interés por parte de los padres podrían complicar la situación de la interacción entre docentes y estudiantes.

<sup>1</sup>Maestro en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Área de investigación: educación y psicología. Línea de investigación: educación socioemocional, psicopedagogía, nuevas masculinidades.

## PALABRAS CLAVE:

Adolescencia. Educación Secundaria. Conductas Problemáticas. Competencias Docentes.

## ABSTRACT

Secondary education in Mexico comprises the last section of compulsory basic education. Its most remote origins are found in the XIX century, however, it acquired a citizenship license in the national education system in the years after the Mexican Revolution (1921) and it was not established its obligation until the first years of the last decade of the century XX.

Students of this educational level are teenagers, ranging from 12 to 15 years old. Several authors, who will be mentioned later, see the teenager as a human being with a set of thoughts, sensations, emotions and concerns, which lead them to try to adapt to the new role that society and culture impose. It is a period of contradictions, confusion, ambivalence, and frustrations, characterized by frictions with the family, school and social environment, which with poor parental management and/or educators can lead to crisis and pathological states.

These particularities of behavior demand from the teachers a capacity for empathy, understanding and objectivity among other competencies, which allow them to detect, control and channel the problematic behaviors that could represent a problem for the academic development, the physical and psychological integrity of the students. However, the need for teacher training and continued professional development, the overload in the curricular contents, the overload and the lack of interest on the part of the parents could complicate the situation of the interaction between teachers and students.

## KEYWORDS

Adolescence. Secondary Education. Problematic Conducts.

Teaching skills.

#### INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa evolutiva compleja, en la que las manifestaciones actitudinales y conductuales son multicausales teniendo como base el núcleo familiar y su dinámica, la cual es influida por diferentes condiciones socioculturales.

Uno de los principales fenómenos que ha impactado la dinámica familiar es la situación económica de México, la cual ha obligado a que ambos progenitores se integren al campo laboral o en el caso de la familia monoparental, el único progenitor trabaje doble turno o tenga más de un trabajo para cubrir parcialmente las necesidades elementales; dejando la educación de sus hijos principalmente a los docentes, y cuando el horario no lo permite a los abuelos, tíos, niñeras, vecinos, la televisión o el internet (Román M., 2013; Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008).

Esta situación ha generado un déficit significativo en cuanto sustento emocional, enseñanza de valores, el establecimiento de límites y confusión en el desempeño de roles; lo que a su vez impacta de manera significativa en la forma en que los adolescentes se relacionan con sus pares, su entorno y su familia. Derivando en el desarrollo de conductas desadaptadas como la adicción a medios electrónicos y/o sustancias, la violencia hacia sus pares y hermanos, el pandillerismo, las pintas e ideación suicida, por mencionar las más significativas (Román M., 2013; Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998).

Esto se agrava con la confusión que vive la familia respecto al rol que debe desempeñar en la formación de los futuros ciudadanos, queriendo que la escuela (reproductora de modelos educativos excluyentes, con su organización vertical, sobre demanda y sus carencias en planeación e infraestructura (Román M., 2013; CEPAL, 2002; UNESCO 2001; Tijoux y Guzmán 1998) y los profesores [con una formación básica y una economía precaria]), cumpla el papel de educar a sus hijos sin que esto signifique ningún tipo de esfuerzo.

Los adolescentes pasan un tiempo significativo en la escuela, poniendo al profesor como tutor en segundo orden después de los padres y en algunos casos la única figura de autoridad con la que conviven. Es debido a esto, que las competencias docentes relacionadas con la detección,

manejo y canalización de conductas problemáticas dentro y fuera del aula son primordiales.

Sin embargo, cómo detectará el docente dichas conductas si, de acuerdo con Rodríguez, Guevara y Miramontes (2017) las relaciones en el medio escolar son verticales (se definen en la cúpula del sistema educativo y se diseminan por todos sus componentes), rígidas (varían muy de vez en cuando, luego de complejos procesos burocráticos) y hasta autoritarias (al final de cuentas, la “razón” siempre la tienen “las autoridades”).

En ese mismo orden de ideas, los resultados de la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE 2013 Y 2018 (TALIS, por sus siglas en inglés) sostiene que los maestros en México presentan una situación muy particular:

- Casi la mitad de los maestros de secundaria (44%) trabaja en escuelas con 30% o más de estudiantes provenientes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos.
- Más de la mitad de los maestros de México trabajan en escuelas donde el director reporta una falta de personal de apoyo (60%) y de maestros calificados y/o con buen desempeño (56%).
- Casi una cuarta parte (24%) de los maestros en México, reporta no sentirse preparados para realizar su trabajo (el tercer mayor porcentaje de maestros de la OCDE).
- México es uno de los países donde un mayor porcentaje de maestros de secundaria tienen preparación académica menor a la Universitaria (9%).
- México también tiene la menor proporción de maestros que reporta haber completado una formación magisterial inicial (62%) entre los países participantes en TALIS.
- La gran mayoría de los maestros mexicanos no tiene acceso a programas formales de inducción (72%) o de mentoría (60%) en sus instituciones.
- El 82% de los docentes reportan que frecuentemente calman a los estudiantes que interrumpen el aula (promedio de la OCDE 65%) y 91% reportan que frecuentemente explican cómo se relacionan temas nuevos y antiguos (promedio OCDE 84%).
- En promedio en México, durante una lección típica, los docentes gastan 76% del tiempo de aula en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que es más bajo que el promedio OCDE de 78%.

- Solo 40% de los docentes reportan haber participado en algún tipo de inducción formal o informal cuando se unieron a su centro educativo actual, en comparación con 42% de los docentes en los países y economías de la OCDE que participan en TALIS.
- Los líderes escolares (directivos) generalmente tienen un mayor grado educacional que los docentes. Sin embargo, solo la mitad de ellos ha completado, al menos una vez, algún curso o programa de capacitación para ser directores antes de asumir su puesto como tal.
- Los docentes, plantean que falta desarrollar algunas áreas de la formación continua. En promedio en la OCDE, el desarrollo de habilidades avanzadas en el manejo de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) es un área en la que los docentes dicen que necesitan más capacitación, junto con la enseñanza en entornos multiculturales / multilingües y la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- El 8% de los docentes trabajan en aulas con al menos el 10% de los alumnos con necesidades educativas especiales (es decir, aquellos para los que se ha identificado formalmente una necesidad especial de aprendizaje porque tienen una discapacidad mental, física o emocional), lo que es más bajo que el promedio en los países y economías de la OCDE que participan en TALIS (27%).
- 34% de los líderes escolares reportan que la entrega de instrucción de calidad en su centro educativo se ve obstaculizada por la escasez de docentes con la necesaria competencia para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (en comparación con 32% en la OCDE)

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017) México es uno de los países latinoamericanos con mayores desafíos en la educación. Actualmente 30.9 millones de niños y jóvenes se encuentran en la educación obligatoria, 4.9 de ellos son estudiantes, aunque una buena parte (14.4%) abandona sus estudios, sobre todo en Educación Media Superior.

Además, uno de cada dos jóvenes mexicanos de 12 a 17 años vive en condiciones de pobreza; 1 de cada 10 se encuentra en pobreza extrema, y 75.6% carecen de las condiciones para garantizar el ejercicio de uno o más de sus derechos sociales. (CONEVAL y UNICEF, como se citó en INEE 2017). Aunado a lo anterior algunos estudios (Paz Navarro, et al. 2008; Arellano N., 2007; Santos del Real y Cantillo,

2001) sostienen que las condiciones externas (violencia, pobreza, inseguridad, abuso) imponen límites al aprendizaje, límites ante los que el sistema educativo, los directivos, profesores y padres de familia desde sus estructuras estereotipadas no han sabido dar respuestas.

Arellano N. (2007) considera fundamental el desarrollo de un modelo que permita formar ciudadanos que dialoguen y trabajen en escenarios enmarcados en una cultura de paz, que piensen y actúen considerando la vida en común y el bienestar colectivo. Para ello la formación de los docentes en el área de educación para la paz, métodos antiviolencia y/o métodos de resolución pacífica de conflictos, es urgentemente necesaria.

Así mismo de acuerdo con Hué García (2012), Vivas de Chacón (2004), Martínez Torres (2010), Cornejo y Quiñonez (2007) y Palomera, Fernández-Berrocal y Bracket (2008), la profesión docente ha cambiado y los aspectos emocionales han tomado una mayor importancia de la que pudieron tener en el pasado. Hacen énfasis en la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para manejar situaciones estresantes cotidianas de manera positiva, las cuales impactan en el desarrollo emocional del alumnado y llegan a generar un “bienestar y rendimiento laboral” en el mismo.

En este sentido, es fundamental que las instituciones formadoras de profesores tomen en cuenta algunos puntos que han llevado a la profesión docente a verse superada por el contexto cambiante en el que le toca desenvolverse. Francisco Ibernón (2004), sostiene que el modelo de formación inicial del profesorado de secundaria es predominantemente académico-esencialista, los cuales



sólo retoman los contenidos disciplinares como único bagaje necesario para afrontar y desarrollar la profesión docente.

De igual forma plantea que es fundamental que se realice una revisión de la formación inicial de los profesores de secundaria; examinar los contenidos y plantear una reconceptualización, dirigirla hacia un pensamiento práctico educativo, incluyendo los procesos cognitivos, emocionales y afectivos que inciden de forma significativa en la práctica individual y colectiva.

Así mismo de acuerdo con los resultados del informe “La educación Obligatoria 2017” del INEE, las oportunidades para el aprendizaje serían favorecidas si se refuerza la formación y actualización de los profesores en habilidades y actitudes que les permitan ofrecer una educación intercultural, y si se impulsa el desarrollo de habilidades docentes relacionadas con dinámicas de clase en las que los alumnos puedan expresar constantemente su opinión.

#### EL “SER” DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

La definición de Docente estará sujeta a diferentes puntos de vista y procesos, que pueden complejizar un acercamiento que satisfaga a todos los que sostengan una relación con esta profesión. Díaz Barriga (2010), por ejemplo, sostiene que el papel que se destina al docente en el proceso curricular es el de la persona que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación más bien restringida en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos que éste incluye.

Referente a los cambios de roles que se han venido suscitando en la llamada sociedad de la información, Marcelo (2001) sostiene que estos inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Argumenta que los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan a todas luces inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, radio, ordenadores, Internet, recursos culturales de las ciudades, etc.

Es fundamental, desde esta óptica que el papel del profesor cambie de una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los

alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con sus estudiantes como compañeros en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en la teoría y la práctica, definir estas destrezas resulta complejo, obedeciendo esto a un conjunto de contradicciones políticas, teóricas y paradigmáticas que acompañan al sector educativo. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2004), dependerán de la opción teórica y pedagógica que se tome, la visión filosófica, los valores y fines de la educación que se persigan. Así como las pautas que se marquen en el modelo educativo desde el cuál se pretendan analizar las mismas.

En este sentido, las competencias docentes “necesarias” para desarrollar la profesión docente han sufrido transformaciones a lo largo del tiempo, obedeciendo esto al modelo educativo que ha acompañado a cada proyecto político, así como a los lineamientos que, a partir del dominio del régimen neoliberal, marcan los organismos internacionales que controlan la economía de los países en vía de desarrollo (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, entre otros) y que han impactado en la percepción de las competencias con las que cuenta el docente para ejercer su profesión.

El currículo de la formación inicial del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como válido, aunque sin olvidar que la formación del profesorado está sujeta al análisis sociopolítico y al modelo de escuela que pretenden establecer los poderes públicos; las exigencias de la sociedad contemporánea (sociedad del conocimiento), demandan de la escuela que dé formación, certifique el grado de conocimiento de los alumnos y sea motor de cambio social, que eduque para un modelo de sociedad concreto.

En la actualidad, el cambio que se ha producido en la sociedad, y por tanto en la escuela, demanda un nuevo modelo de profesor, ya que las necesidades de los estudiantes y de la sociedad han cambiado, y sí la función social del docente es dotar de herramientas a las nuevas generaciones para vivir en la época y el entorno socioeconómico que les corresponde, entonces, sin lugar a duda, su papel debe analizarse y enriquecerse.

En su estudio Salud Laboral Docente y Condiciones de Trabajo del 2009, Cornejo Chávez, sostiene que la sociedad

contemporánea exige al docente enfrentarse a situaciones complejas para las cuales no ha sido preparado:

- Crisis del núcleo familiar, por la ausencia parcial o total de los progenitores en casa, al docente le toca ser la figura de autoridad que busca encauzar la conducta de los estudiantes. Sin mencionar los problemas propios que el docente enfrenta en su situación familiar.
- Falta de interés y abandono por parte de los estudiantes, cuestión que se incrementa en la medida que la escuela pierde la movilidad social que garantizaba y se acentúa la desigualdad económica. Esto unido a la cultura del narcotráfico, los influencers y estrellas de la cultura pop, hacen que los adolescentes vean en la escuela una oportunidad cada vez más lejana para progresar.
- Ambientes laborales violentos y estresantes, los reportes de diferentes asociaciones e instituciones dejan claro que ha habido un incremento considerable de la peligrosidad de los espacios educativos y sus alrededores.
- Lidar con el acceso por parte de los estudiantes a drogas y armas, el paso que se ha abierto el narcotráfico dentro y fuera de las instituciones educativas de nivel secundaria y superiores es cada vez mayor.

Así mismo, la UNESCO en sus informes “Condiciones de Trabajo y Salud Docente” del 2004, “Perfil de los Docentes de América Latina” de 2011 y “Condiciones de Trabajo Docente: Aportes de México en un Estudio Latinoamericano” de 2012, plantean que la función docente adquiera mayor atención, relevancia y trascendencia, aunque esté menos reconocida socialmente, dejando de tener como misión única la de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas generaciones, para convertirse, además, en el guía del educativo, a través del cual tendrá que facilitar a sus alumnos las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. El docente es el actor principal en el proceso de mejora de la calidad educativa, pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional.

Dicha exigencia se da en el sistema educativo mexicano, sin que se hayan cubierto necesidades básicas de infraestructura (espacios dignos, agua, luz e insumos tecnológicos), seguridad, planes y programas acorde al contexto sociocultural de cada región, por mencionar

algunas de muchas contradicciones entre las exigencias y las realidades a las que se enfrenta el profesorado.

Cualquiera que sea el perfil del docente como un profesional de la educación, sus competencias y funciones constituyen un problema teórico y práctico complejo, que se encuentra, además, influenciado por las condiciones contextuales y personales de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### COMPETENCIAS DOCENTES EN EL MANEJO DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS Y SUS EFECTOS EN LA SALUD FÍSICA Y MENTAL.

Como se ha mencionado previamente, las y los docentes han dejado de tener como misión única la de transmitir conocimientos, para enfocarse en educar en valores a las nuevas generaciones, buscando facilitar a sus estudiantes las herramientas socioemocionales necesarias para que puedan aprender, entenderse a sí mismo y a los demás para poder convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. La manifestación de conductas problemáticas y violentas es una constante a la cual se deben enfrentar los docentes, y para las cuales, no fueron formados, ya que los planes y programas de los centros de formación de formadores, hasta hace un par de años no habían sido actualizados.

La manifestación de las conductas problemáticas y violentas en el ámbito escolar, tienen un origen multifactorial, que por desgracia no se han sabido entender y atender, lo que ha llevado a México en ocupar los primeros lugares en la manifestación de conductas como el Bullying; de acuerdo con Pérez (2018), apenas se han comenzado a instrumentar programas institucionales de combate a este fenómeno, al presentarse cada vez más y con grados alarmantes de afectación.

En ese mismo orden de ideas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (2016) bajo el esquema del Nuevo Modelo Educativo lanzado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el sexenio pasado, plantea un conjunto de estrategias que los diversos actores deben asumir buscando que las y los jóvenes reflexionen sobre su autoestima, la regulación emocional, el diálogo, las reglas y los acuerdos, así como, el papel fundamental de la familia en su desarrollo emocional, físico y académico.

Referente al actuar de los docentes, el PNCE hace hincapié en: Desarrollar protocolos de actuación para directores, maestros, alumnos y para auxiliar a los padres de

familia; Enriquecer las currículas de la educación básica, media superior y de formación de maestros; Proveer los materiales para fortalecer las labores de los consejos técnicos escolares.

Sin embargo, y en concordancia con Pérez (2018), aunque es un listado de buenas intenciones, su puesta en práctica se ha visto limitado por la visión burocrática del sistema educativo nacional y la poca cooperación de la parte sindical. Visualizando que su principal limitante, es que solo contemplaba a las Escuelas de Tiempo Completo, las cuales representan una minoría de planteles respecto a la totalidad de escuelas.

Diversas investigaciones (Jennings, 2021; Mena y Puga, 2019; Schonert-Reychl et al., 2017) han observado que la formación en Competencias Socioemocionales de los educadores es fundamental para lograr generar un clima de aprendizaje nutritivo para los estudiantes. Sostienen que cuando los docentes han desarrollado las competencias socioemocionales requeridas para manejar las demandas en el aula, sienten mayor capacidad de atender conflictos, mantener un clima de aula positivo, establecer y mantener relaciones positivas con los estudiantes, y promover el aprendizaje.

Así mismo, al desarrollar el docente, un vínculo positivo con sus estudiantes, al responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes, al reconocer sus emociones, empatizar con ellas y entender cómo éstas motivan su conducta, se promueve el entusiasmo por el aprendizaje lo cual impacta de manera positiva en el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes, modelando su conducta.

Encontramos entonces que la formación en competencias socioemocionales podría significar una mejor estrategia para el manejo de las conductas problemáticas y violentas en el ámbito escolar, que las que hasta ahora son empleadas y las cuales se han basado en el castigo, el miedo y la segregación.

Diversos estudios sostienen que la indisciplina de los grupos de estudiantes, la falta de apoyo de los padres de familia, los conflictos entre colegas y directivos, la sobrecarga y fragmentación de la labor, entre otros aspectos relacionados con el ejercicio docente, generan en el profesorado problemas de salud asociados al estrés, el “síndrome de burnout” y una amplia lista de padecimientos psicosomáticos (Rodríguez García et. Al.

2017; Rodríguez Ramírez et. Al. 2017; Cisneros y Guzmán 2010; Lambert y McCarthy, 2006).

Si a lo anterior se suma un ambiente escolar violento, sobrepoblación, carencias estructurales, formativas, de capacitación, así como una falta de reconocimiento social y monetario, el trabajo docente deja visualizarse como una fuente de realización y se dirige hacia el plano del malestar y la insatisfacción laboral.

De acuerdo con Cornejo Chávez (2009) los problemas que pueden padecer los docentes se agrupan de la siguiente forma:

- Problemas físicos: dentro de ellos destacan las disfonías, las enfermedades cardiovasculares y los trastornos músculo-esqueléticos.
- Problemas de salud mental: sobresalen los trastornos depresivos y ansiosos.
- Malestares psicológicos: encontrando con mayor frecuencia los problemas de estrés y el síndrome de burnout.

Dentro de los malestares psicológicos, la UNESCO en su estudio realizado en 2005 en diferentes países de Latinoamérica, coloca a México en la cuarta posición respecto a niveles de agotamiento emocional reportado por los docentes.

El agotamiento emocional es uno de los tres elementos característicos del Síndrome de Burnout, término desarrollado en la década de 1970 para describir un conjunto de características que se presentaban en los trabajadores de la salud, y que desde entonces se ha desarrollado investigaciones en diferentes profesiones, incluyendo la docencia.

De acuerdo con Alderete, González y Preciado (2008) “La docencia es considerada como una profesión de servicio y entrega que involucra la capacidad afectiva de las personas”, por esta razón cabe la posibilidad que algunos docentes desarrollen el síndrome de Burnout, que como se planteó con anterioridad “es un trastorno de adaptación que se presenta por un estrés crónico y que puede desencadenar diversos síntomas físicos como psicológicos, afectando el desempeño profesional, la relación con los alumnos y la calidad de enseñanza”.

ADOLESCENCIA Y CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Definir la adolescencia resulta en un trabajo complejo, ya

que la misma puede ser concebida de diferentes maneras desde el ámbito social, cultural, biológico y psicológico.

A razón de lo anterior el objeto de estudio “adolescencia” se ha buscado estudiar desde la interdisciplinariedad a través de las teorías de la adolescencia (Horroks, 2016). Dichas teorías abarcan un conjunto de sustentos que buscan explicar desde diferentes enfoques la etapa de adolescencia. Pueden distinguirse dentro de las mismas tres lineamientos los cuales son mencionados a continuación:

- **Histórico-sociológico:** donde se concibe como un periodo de transición entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma, involucrando los cambios socioculturales que se desarrollan durante el mismo: lenguaje, moda, nuevos códigos de comportamiento, acercamiento a la cultura musical y diferentes formas de pensamiento que congenien o den explicación a sus dudas.
- **Evolutivo:** en el cual se denomina Pubertad, periodo que comprende aproximadamente (pudiendo variar de acuerdo con el sexo, el clima, la alimentación y la presión social) desde los doce o trece años hasta los primeros de la segunda década. Englobando los cambios físicos y fisiológicos característicos de esta etapa.
- **Psicológico:** dentro de este ámbito es concebida como una situación particular en la que el individuo debe realizar un conjunto de adaptaciones, principalmente aquellas que en una determinada sociedad distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Dentro de la misma existen diferentes corrientes que aportarán desde su enfoque formas de concebir al ser adolescente.

Es fundamental que el docente conozca las conductas típicas y atípicas de la adolescencia, lo cual le evitará encasillar a los estudiantes en términos que difícilmente podrán superar a lo largo de su vida académica y que

en lugar de apoyarlo pueden afectar su desempeño académico.

Salgado (2009), Prieto García (2005), Álvarez García et. Al. (2010) y Domenach (1981) consideran a la violencia como una actitud o comportamiento asocial afectivo-cognitivo que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos y libertades), es una fuerza empleada para producir en el otro efectos físicos o psíquicos que contraríen sus inclinaciones, propensiones y necesidades. Por consiguiente, es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción y tiende a suprimir a la persona que es objeto de ella.

Prieto Quezada (2005) y Cerezo (2001), coinciden en que las principales conductas problemáticas de acuerdo con su índice de ocurrencia dentro del ámbito escolar son las siguientes:

- Alborotar fuera del aula: gritos, empujones, riñas.
- Falta de respeto entre compañeros: subirles la falda a las compañeras, poner apodosos ofensivos, burlarse de las diferencias y debilidades.
- Alborotar en clases: distraer a los compañeros o al profesor. Aprovechar la ausencia del profesor para desordenar el mobiliario, borrar el pizarrón o lanzar cosas por la ventana.
- Agresiones morales: insultos, descalificaciones y amenazas
- Falta de respeto hacia los profesores: puede abarcar de una simple bravuconada, hasta encarar, amenazar e incluso agredir abiertamente al profesor.
- Las salidas frecuentes del salón de clases: con lo cual se busca evitar el aburrimiento saliendo a deambular por la escuela, reunirse con otros compañeros o molestar en otros grupos.
- El ausentismo y deserción escolar: donde los alumnos se dedican a trabajar para ayudar en casa, vagar (dentro o fuera de la escuela) o al pandillerismo.



Según Revenga (2007), estos problemas se originan por el relativo abandono de los procesos educativos dentro del núcleo familiar. Esto, debido a los cambios en la estructura de la familia: en primer término, la reducción del núcleo familiar, no sólo el descenso de la natalidad, sino también la desaparición de personas como abuelos, tíos u otros familiares; en segundo término, a la incorporación de la madre al mercado laboral, reduciendo el tiempo de crianza y educación, así como la anticipada escolarización de los niños, cuyos contactos humanos dentro del hogar han sido restringidos o suplantados por la televisión, la radio o la computadora, a los que a veces se confiere el papel de educadores.

#### METODOLOGÍA

La investigación se realizó desde una estrategia metodológica Cualitativa retomando el enfoque fenomenológico hermenéutico. Dicho enfoque permitió centrarse en las percepciones personales sobre los fenómenos educativos y los de formación docente específicamente.

Permitió, de igual forma, recabar material experiencial de calidad sobre el objeto de estudio aquí investigado, sin estar sujeta a la generalidad de sus afirmaciones, tampoco a la validez de los resultados, sino más bien, a la calidad de éstas.

En lo que respecta a las fases metodológicas, se retomó el método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen (2003), estructurando la investigación de la siguiente manera:

*Recoger la experiencia vivida.* Esta etapa es de naturaleza descriptiva, integra el proceso de recogida de la experiencia vivida desde fuentes diversas; en el caso específico de esta investigación, se centró en realizar entrevistas semiestructuradas a maestras, maestros, directivos y trabajadoras sociales, así como a un proceso de observación-descripción de la convivencia escolar y las características generales de la institución.

*Reflexionar acerca de la experiencia vivida.* En esta etapa se realizó una matriz de vaciado en el que se especificaron código de identificación de entrevistados, edad, antigüedad, formación, lugar de trabajo y materia impartida o función dentro de la institución y sus respuestas a cada una de las preguntas de las entrevistas; y por último se realizó un segundo análisis de contenido sobre las categorías de cada pregunta y se especificaron las categorías sobre los que giraría el análisis de la

investigación. reflexionar e interpretar del material experiencial.

#### *Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.*

Una vez recabada la información en la base de datos y elaboradas las unidades de información se seleccionaron los datos de mayor relevancia para la investigación y se integraron nueve categorías con sus subcategorías para efectuar un análisis entre los resultados obtenidos y el marco teórico revisado.

#### PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El instrumento utilizado en la investigación para obtener la información por parte de los profesores de nivel secundaria y demás figuras que decidieron participar, fue una entrevista semiestructurada, la cual contaba con ocho preguntas destinadas a indagar sobre la percepción de los docentes referente a las conductas problemáticas, la afectación de estas a su desempeño, el logro de objetivos académicos y el clima escolar; así como cuestiones referentes a sus competencias para el manejo de conductas problemáticas en el aula, su formación inicial o en la vida profesional respecto a las mismas y su percepción respecto a las competencias que ellos consideraban necesarias para que un docente pueda desempeñar su labor con las características conductuales, culturales, económicas y sociales que permean al usuario de este nivel educativo.

#### A. CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

Existen un conjunto de conductas percibidas como problemáticas a las que los docentes hacen referencia; el intento de suicidio, el cuál a pesar de su gravedad, no es un tema recurrente en las entrevistas de los docentes, pero sí en las de algunos directivos. El consumo de sustancias ilegales, refiriendo las y los docentes que no se puede sancionar debido a que la parte directiva “se hace de la vista gorda” y de igual manera los padres “solapan” y en muchas ocasiones recurren a la Comisión de Derechos Humanos, la cual termina dándole la razón. Otra conducta mencionada por las y los docentes es el cutting el cual es practicado por los estudiantes y del cual desconocen su origen y forma de ser abordado. Por último, las y los docentes coinciden en la falta de interés que muestran los adolescentes por las actividades académicas, manifestándose a través del abuso de los dispositivos electrónicos, el olvido de material, la falta de realización de trabajos o tareas y la falta de atención a la clase.

#### B. DESEMPEÑO PROFESIONAL

Todos los informantes manifestaron que ante la presencia



de ciertas conductas en los adolescentes es necesario que desempeñen actividades ajenas a la materia que dan o a la formación que tienen. De igual manera manifiestan no contar con las herramientas necesarias para atender las problemáticas que los estudiantes acarrearán; aunado a esto la estructura escolar no cuenta con un departamento, plan o proyecto que apoye a los docentes o estudiantes en la manifestación de este tipo de conductas.

Hacen referencia a la complejidad de sobrellevar las conductas problemáticas en clase, ya que atender cada particularidad llevaría a dar prioridad a algunos y desatender a otros, algunos creen que para afrontarlas debería reprobarse o reportar como caso problema a algunos estudiantes y buscar el compromiso por parte de los tutores para ser atendido de manera particular; otros argumentan que la exigencia podría ayudar a regular la conducta, mientras que otro abogan por establecer reglamentos específicos y recuperar la figura de autoridad del docente, cuestión que muchas veces se ve limitada por los tutores que a la primera llamada de atención amenazan al maestro con denunciar a Derechos Humanos.

Dentro de las escuelas en cuanto a salud física y emocional que deja el buscar afrontar las conductas problemáticas los informantes manifiestan que principalmente se ve afectado su estado anímico, manifestándose fluctuante entre el enojo, la frustración, la tristeza y el desinterés. Emociones que no siempre pueden manifestar dentro del aula y que muchas veces llevan consigo al ámbito familiar, donde algunos manifestaron haber expresado de manera exacerbada, generando un problema con sus parejas e hijos.

#### C. ALCANCE DE OBJETIVOS ACADÉMICOS

Dentro de las situaciones que dificultan el logro de los objetivos académicos los informantes identificaron principalmente al relajamiento, refiriéndose a él como ruido, desorden, gritos, empujones y demás conductas que distraen la atención y no permiten al docente centrarse en los temas planeados para la clase. Así mismo, los docentes perciben que ha habido una disminución de la disciplina en el contexto familiar, los padres infunden y fomentan conductas que llevan a los estudiantes a no cumplir con sus responsabilidades académicas. De igual forma, se hace referencia al nivel socioeconómico de las familias a las que pertenecen los estudiantes, planteando que este es demasiado bajo como para que adquieran todos los útiles y materiales que les ayuden a cumplir con los trabajos planteados en el programa. Ligado al factor anterior, los

docentes hacen referencia a una mala alimentación en los adolescentes, la cual está basada en productos “baratos” y de fácil acceso como harinas, la mayoría de éstas fritas (donas, churros, galletas etcétera); bebidas azucaradas, embutidos, frituras y dulces, estos alimentos son consumidos en el horario de receso de clases de manera desmedida, ya que un número considerable argumenta, según los informantes, que no desayuna antes de ir a la escuela, lo que ocasiona que antes del receso los estudiantes se concentren más en la necesidad de comer que en los contenidos abordados y una vez que regresan al aula vienen sobrecargados de energía para después pasar a un estado de aletargamiento que vuelve casi imposible trabajar con ellos y por lo mismo imposibilita cumplir con los objetivos académicos.

#### D. CLIMA ESCOLAR

Los docentes hacen hincapié en la indiferencia, la apatía, el desinterés y la falta de orientación como determinante clave en su desempeño, el de los logros académicos y por ende en la complicación del clima escolar. Reportan que los estudiantes tienden cada vez más hacia el aislamiento, se les dificulta interactuar entre sí, muchas veces centran su atención en sus dispositivos electrónicos “en los que tienen muchos amigos pero solo en el plano electrónico” o a “través de los cuales se les facilita platicar con otra persona aunque la tengan enfrente”; de igual manera observan en ellos mitomanía, con la cual “buscan justificar su incumplimiento o comportamiento problemático”; otra manifestación que llama la atención es la de “sentimientos encontrados” pasando de estados eufóricos a estados de tristeza o enojo, lo cual afecta la interacción con sus pares y maestros. Otra cuestión planteada fue la falta de una figura de autoridad dentro de los hogares, “los padres trabajan todo el día” o “quien sabe que actividades tienen que muchos no se fijan de sus hijos”, esto desde la perspectiva de los entrevistados genera abandono y se evidencia en los hábitos de estudio, la higiene, el respeto y el cumplimiento de tareas. De igual forma sostienen que cuando han querido intervenir algunos padres han reaccionado de forma abrupta moviendo a otros padres para “sacar maestros” del plantel educativo, lo que los lleva a no involucrarse más allá de su asignatura. Para los docentes y otras figuras que participaron en la investigación, las conductas problemáticas que impactan en el clima escolar rebasan su preparación, manifiestan “no saber porque lado entrarle” o “que es lo que los estudiantes piensan al actuar como lo hacen”, sin embargo, revelan que afectan de manera importante la forma en que se desempeñan

profesionalmente, la dinámica entre estudiantes y profesores y entre ellos mismos.

#### E. FORMACIÓN EN CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

Las y los docentes en temas de formación en el manejo de conductas problemáticas plantean que “dentro de la currícula de su formación inicial hay materias que ayudan, pero no son suficientes, hace falta una actualización sistemática, así como departamentos de orientación educativa y psicología”. Por otro lado, los que han estudiado la nivelación pedagógica, consideran que es “solo un cursito expés una embarradita ya para que comiences a dar clases, fuera de eso no han recibido nada de actualización”; algunos han “llevado cursos por cuenta propia, pero consideran que si no hay apoyo de los padres no se puede cambiar nada”; pero la gran mayoría plantea que “no ha habido cursos de actualización” y “fuera de lo visto en la carrera, no han llevado nada más”.

#### F. ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

Algunas de las estrategias que le han permitido a las y los docentes abordar las conductas problemáticas dentro de su clase, están la atención de situaciones, intereses e inquietudes de los estudiantes, a través del “fomento del respeto y la tolerancia a los demás”, “el involucramiento en situaciones que le aquejan” y “la apertura de un canal de comunicación efectivo a través de su lenguaje y los medios que utiliza”. Las y los participantes, han observado que al interesarse por lo que leen los estudiantes, hacer viajes escolares y abrir un espacio de interacción en redes sociales trae consigo resultados efectivos en la modulación de la conducta.

En lo que respecta a la forma de abordar de manera administrativa las conductas problemáticas, las y los docentes coinciden en que al presentarse una conducta problemática en un primer momento hablan con el adolescente, si la conducta fuera recurrente o su severidad fuera alarmante avisan al tutor y si persiste o se exagera lo canalizan a trabajo social o la dirección para que tomen las medidas correspondientes.

Cabe resaltar en esta parte que las encargadas de trabajo social argumentan que el docente no cumple con ser un filtro entre los casos que debe atender y los que canalice a esta área, “el maestro ya no habla con los estudiantes, cuando hacen algo que no le parece los manda inmediatamente a trabajo social esperando que nosotras resolvamos todos los problemas”.

#### G. DIFERENCIAS GENERACIONALES

Directivos, docentes y trabajadoras sociales coinciden que el respeto en generaciones anteriores era mayor, consideran que los estudiantes han dejado de ver en el docente y demás personal escolar como figuras de autoridad, cuestión que se ve reforzada por los padres y la degradación de la figura del docente ante las constantes protestas y desmanes sucedidos fuera del aula. Así mismo, sostienen que la actitud de los estudiantes es más inquieta que en años anteriores, “cada vez es más difícil llamar su atención”, “pareciera que se les va a acabar la vida y quieren vivirla toda de un jalón”, “no atienden a las instrucciones, tareas o indicaciones, no les importa la escuela”.

En múltiples ocasiones las y los docentes mencionan haber sido retados por los estudiantes de diferentes formas, principalmente cuando se les exige que cumplan con sus tareas o trabajos, lo que ha ocasionado que la relación docente-estudiante se vuelva áspera. Aunado a esto, manifiestan sentirse limitados al momento de aplicar el reglamento escolar, ya que la mayoría de los padres de familia se molestan ante las llamadas de atención y correcciones que les hacen a sus hijos. “No se les puede decir nada, los padres inmediatamente amenazan con recurrir a Derechos Humanos”, “Ha habido casos en los que el docente sale más afectado por aplicar el reglamento y luego la dirección no nos respalda”.

#### H. PROCESO DE ATENCIÓN A CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS (BULLYING, VIOLENCIA, PINTAS, PANDILLERISMO, ETC.)

Se pidió a los informantes que enumeraran las conductas que consideraban como “más graves”, encontrando: la violencia entre pares, bullying, Consumo de sustancias, venta de marihuana y sexo consensuado en las instalaciones.

Algunos de los argumentos, sobre todo de las figuras directivas, es que conductas como la violencia y el bullying siempre han existido, la diferencia es que ahora han tenido una mayor atención por parte de los medios, los estudiosos y los padres de familia, los cuales quieren calificar todo como bullying.

Dentro de la vía administrativa, la atención a las conductas problemáticas depende de la severidad de las mismas: “Si son casos fuertes se canalizan a la dirección o trabajo social”, “Se dialoga con ellos presentándose opciones

y analizándolas”, “se busca llamar a los padres, aunque no siempre respondan”, “se solicita apoyo a los centros de reintegración juvenil”, “Se busca que el maestro se acerque al alumno o lo canalice a trabajo social u otras instancias de la escuela”.

Las y los docentes en su mayoría derivan a trabajo social, el tutor o a la dirección los casos más severos, sin embargo, no hay desde su óptica una forma de atender a los estudiantes, no creen tener herramientas para hacerlo y el hecho de enfocarse en cada caso implicaría descuidar a los demás, lo cual tampoco les parece justo. Los directivos argumentan que es inadmisibles que haya desaparecido el departamento de psicología, ya que brindaba a los estudiantes y maestros apoyo para la atención de casos particulares, esto ha ocasionado que la escuela gestione con otras instituciones de gobierno o particulares la atención de dichos casos, sin embargo, no son suficientes para atender a la población en general.

#### *I. COMPETENCIAS NECESARIAS PARA EJERCER LA PROFESIÓN DOCENTE*

Las y los participantes consideraron en primer lugar, las aptitudes como Vocación e interés por los estudiantes y los temas que les preocupan, seguidas por la apertura para hablar temas como sexualidad, bullying, divorcio, empatía y tolerancia. Consideran que si no hay “vocación por enseñar” es difícil que el docente se desempeñe adecuadamente frente a grupo, aseguran que de ella derivan todas las demás actitudes que fortalecerán al docente y el proceso de enseñanza.

Referente a la formación laboral, los informantes expresan la necesidad de actualizarse en diferentes temas: adolescencia, manejo de grupo, estilos de aprendizaje, manejo de la tecnología e incorporar de manera didáctica el celular y otros dispositivos electrónicos.

Consideran que necesitan una capacitación urgente en adolescencia ya que desde su perspectiva han cambiado demasiado a comparación de otras generaciones, perciben que no ponen atención, no les interesa la escuela ni lo que el docente les argumente. “Les cuesta trabajo entender lo que se les explica, mantener el orden y la disciplina”, los entrevistados no ubican las formas en poder comunicar a los jóvenes los contenidos de tal manera que estos se apropien de ellos y se vea reflejado en las evaluaciones, no encuentran la forma de que guarden silencio y se ordenen al entrar al salón, lo cual les toma un tiempo significativo de cada clase.

#### CONCLUSIONES

Con base en los datos recabados a través de las entrevistas y la revisión documental se concluyó que las y los docentes de la escuela secundaria Moisés Sáenz Garza que participaron en esta investigación, no cuentan con las competencias docentes para el manejo de conductas problemáticas presentes en los estudiantes, lo cual se explica a partir de los siguientes elementos analizados:

El 40% de las y los docentes participantes de esta investigación no cuentan con la formación normalista, lo cual coincide con los elementos encontrados en la revisión documental (40 al 60% según Santibáñez, 2007; 56% de acuerdo con la OCDE 2013) lo que lleva a plantear que tienen los conocimientos sobre su asignatura, sin embargo, la parte de la didáctica, manejo de grupo y de situaciones problemáticas no está solventada, lo que podría fomentar la improvisación y el método de ensayo y error.

Los planes y programas de estudio de su formación inicial, los cuales en su mayoría se ubica en la década de los ochenta destinados para enseñar a una generación muy distante con la que actualmente conviven, no contemplaban las competencias para atender las conductas problemáticas derivadas de las transformaciones familiares, sociales, culturales y los avances tecnológicos; aunado a esto, la carencia en actualización socioemocional y la inexistencia de departamentos especializados o equipo interdisciplinario de apoyo los lleva a enfrentarse a situaciones para las que no fueron formados.

En el momento en el que se desarrolla la investigación, los planes del nivel secundaria no contemplaban programas para la atención de las manifestaciones de conducta presentes en los estudiantes. Ya que el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en un primer momento, se desarrolló en el nivel primaria en las escuelas de tiempo completo y su aplicación a nivel secundaria estaba programado para el ciclo 2018-2019.

Respecto a la relación docente-estudiante, la brecha generacional ha influido de manera negativa, existe un distanciamiento marcado en cuanto la forma de pensar, en intereses y prioridades. Los dispositivos móviles, el Internet y las redes sociales, así como la falta de conocimiento y actualización por parte de los docentes para integrar estas tecnologías a la clase, han favorecido esta separación, no solo con el docente, sino con sus pares y entre la familia.

Lo planteado con anterioridad gira alrededor de una falta de actualización de la visión que se tiene del adolescente estudiante (no se les ha valorados como seres cambiantes y cuya formación se relega al plano de contenidos), en relación con la función del docente (cuya formación y actualización no es suficiente para dotarlo del perfil que le permita atender las necesidades emocionales y actitudinales de sus estudiantes) y la escuela (que como estructura de la modernidad pierde importancia debido a su falta de actualización ante una sociedad que evoluciona vertiginosamente).

En ese orden de ideas, la escuela ha dejado de significar un medio de movilidad económica siendo superada por modelos de fácil acceso, los cuales se divulgan y perpetúan gracias a las redes sociales y los medios de comunicación, influenciando a los jóvenes a querer ser parte de la narcocultura, los influencers, los blogueros, los youtubers e incluso la clase política, la cual han demostrado que no es necesario tener una educación formal para ocupar un puesto, tener fama o dinero. Estos modelos impactan en el interés que los estudiantes pudieran mostrar hacia la escuela, los contenidos curriculares y los docentes, los cuales coinciden que poco pueden hacer para retomar la atención de los jóvenes.

Los programas de actualización magisterial se encuentran orientados hacia cuestiones didáctico-administrativas, por una parte, buscando explicar a los docentes en qué consiste la nueva reforma, el nuevo decreto o la más reciente transformación del sistema educativo, así como el “cambio de paradigma” respecto a su papel dentro de la enseñanza; y en el caso específico de Oaxaca, el veto que ha determinado poner la Sección XXII a todo curso, programa, diplomado o estrategia del gobierno local y federal o de institución particular, a modo de resistencia a la privatización de la educación, y que a su vez va desarrollando, desde su ideología, los temas en los que deben girar la actualización docente.

En este sentido, las y los docentes participantes han caminado de la mano con las diferentes transformaciones que ha sufrido el sistema educativo mexicano, su nivel educativo e incluso su asignatura. A partir de ello contemplan que, más allá de obedecer a cuestiones educativas, las reformas han seguido y siguen líneas políticas, cuyos objetivos distan de los pretendidos por los del sistema educativo referente a la formación de los estudiantes, la mejora de los planes, programas y planteles educativos, así como a la atención de las

condiciones laborales y de salud docente.

Las y los docentes participantes en esta investigación cuentan con un promedio de 29 años de servicio con características de formación, competencias y actitudes que no se ajustan a las exigencias de la educación contemporánea y los cambios conductuales de las nuevas generaciones de estudiantes.

Aunado a ello, no se cuenta con el apoyo de servicios especializados que les permitan canalizar o atender las conductas problemáticas que surgen en el aula, con los estudiantes, las madres y padres de familia, así como con los compañeros de trabajo y autoridades educativas.

Referente a lo planteado con antelación, cabe resaltar que los departamentos que podrían ser de apoyo para los docentes en cuestiones emocionales han pasado a segundo término, muchos de los psicólogos educativos se integraron como docentes o como administrativos por temor a la desaparición de su plaza; en el caso específico de la Escuela Moisés Sáenz Garza no cuentan con un departamento de psicología o con la figura de orientador educativo, en contraparte los docentes han sido asignados como tutores de algunos grupos, lo cual acumula una tarea más a su profesión, una labor para la cual no tienen el perfil, ni el tiempo y terminan derivando todo al departamento de trabajo social.

Es importante señalar que, dicho departamento se encuentra saturado, la cantidad de casos, su complejidad y exigencia superan la formación técnica de la encargada, la cual tiene que lidiar con los estudiantes, las madres y padres de familia, los docentes, la Comisión de Derechos Humanos y en algunos casos hasta la prensa. Esta manifestación está relacionada, por una parte, con toda la complejidad que acompaña al nivel de secundarias y que ya se ha mencionado con anterioridad, y por otro con la falta de actualización en competencias que permitan a los docentes atender las manifestaciones emocionales de sus estudiantes

Referente a la dinámica familiar, consideran que esta es determinante en la forma en la que las y los estudiantes se desenvolverán e interactuarán con sus pares, con ellos y el estudio, sin embargo la misma cursa por un momento crítico viéndose afectada por el modelo económico que obliga a los padres y madres de familia ausentarse del hogar para poder mantener un nivel de vida aceptable; por la separación total o parcial de sus miembros ya sea por

migración, divorcio, desaparición o muerte y que imprime ciertas particularidades conductuales en los adolescentes que viven dichos procesos; por la violencia, las adicciones, la pertenencia a grupos delincuenciales y otros procesos degradantes del tejido emocional dentro de la familia y que influyen en aquellos estudiantes que padecen estos fenómenos.

Son conscientes, de igual manera, del impacto social negativo que ha tenido en su imagen la protesta, que de la mano de la Sección XXII se ha prolongado por más de cuatro décadas y que se refleja en el detrimento como figura de autoridad frente al estudiante el cual se muestra menos respetuoso y más desafiante.

En este sentido, reconocen la necesidad de transformaciones en los diferentes ámbitos, pero dichos cambios deben ir de la mano del rubro magisterial, las autoridades y los involucrados en los diferentes niveles educativos, tener un orden horizontal más que vertical.

Referente a las conductas problemáticas presentes en los estudiantes de la Escuela Secundaria Moisés Saénz Garza, las y los docentes plantean una serie de comportamientos que son concordantes con lo encontrado en la revisión documental (Prieto Quezada, 2005; Barreiro, 2003, Cerezo, 2001). Sin embargo, es fundamental enumerarlas por su nivel de gravedad y necesidad de atención, así como los efectos negativos que podrían traer a la integridad de las y los estudiantes, el clima escolar y la salud emocional de los docentes.

En primer lugar, cabe mencionar que tanto la parte directiva como un par de docentes, hicieron referencia a la conducta suicida, la cual no fue mencionada por los demás informantes y que tomando las estadísticas recientes del INEGI (2021) referente al incremento de esta práctica en la población adolescente en México, sería primordial atender aquellos casos que pudieran indicar conductas de riesgo de este tipo, como lo es el cutting, trastornos alimenticios y consumo de alcohol y drogas, conductas que fueron mencionadas por los entrevistados como prácticas comunes entre los estudiantes.

En un segundo orden, aparecen las problemáticas derivadas del ámbito familiar que involucran al abuso, el acoso y la violencia en sus diferentes expresiones. Fenómenos en los que las y los docentes desconocen la forma de intervenir, y aunado a la falta de apoyo de la parte directiva y al distanciamiento que existe de madres

y padres de familia con el ámbito escolar, les ata de manos para poder apoyar a las y los estudiantes que presentan estas complejidades.

En tercer lugar, se incluirían las conductas delictivas que implican el robo de diferentes artículos, celulares principalmente, y la venta de sustancias ilícitas al exterior de la escuela. En este sentido la parte directiva, considera que no se cuenta con las herramientas necesarias (departamento de psicología u orientación educativa) para brindar un programa que ayude realmente a los estudiantes que ejercen estas prácticas, así mismo los docentes que han intentado intervenir han encontrado una que “las madres y padres de familia no están interesados en lo que andan sus hijos” además de una falta de apoyo de parte de la dirección de la institución. El acceso, distribución y consumo de drogas es una de las cuestiones para la que, de acuerdo con la UNESCO (2011), los docentes no han sido formados.

Cabe mencionar que una constante entre las respuestas de las y los docentes fue el desinterés mostrado por los estudiantes en cuestiones relacionadas con el ámbito académico, que involucraban el olvido de materiales necesarios para desarrollar sus actividades, escasa realización de tareas, pereza por la lectura de materiales académicos o de cualquier índole. Permitiendo observar un enfoque centrado en el contenido curricular, el cual importa más que el acercamiento y la interacción con el estudiante y las problemáticas mencionadas que difícilmente le lleven a poner atención a las clases o actividades propuestas en las mismas.

En lo que respecta al desempeño docente en relación con las conductas problemáticas presentes en los estudiantes, los informantes fueron tajantes al mencionar que ante la manifestación de estas el clima escolar y la dinámica de clase se ven alterados, impactando en el cumplimiento de los objetivos, debido a que no se da el completo abordaje de los contenidos curriculares, lo que los lleva a centrarse en aquellos que consideran les serán de mayor utilidad, buscando de igual manera optimizar el tiempo, que normalmente no es suficiente para explicar correctamente, lo cual impacta en las notas de los estudiantes, que se ve traducido en malestar por parte de algunos tutores y las autoridades escolares, lo que lleva a que la autopercepción de los docentes sobre su desempeño sea negativa.

Un elemento fundamental que dificulta el abordaje de las conductas problemáticas es el distanciamiento

que perciben los docentes por parte de los estudiantes, consideran que no han encontrado la forma de acercarse a ellos, de despertarles confianza, lo que los lleva a mantener una comunicación centrada en asuntos escolares, ya que cada vez hay menos espacios para la convivencia más allá del espacio áulico y los contenidos curriculares.

Asímismo, al no tener una forma efectiva de comunicación, se les dificulta el poder captar su atención, transmitir las reglas del aula, las indicaciones de las actividades y por ende explicar los contenidos de la asignatura, lo cual se vea reflejado en el incumplimiento de trabajos en clase, las tareas y las evaluaciones.

Lo planteado en el párrafo anterior, tiene un impacto significativo en la salud docente, lo cual desde la perspectiva de los informantes afecta principalmente su estado anímico, llevándolos a manifestar enojo, frustración, tristeza y el desinterés. Emociones que no siempre pueden expresar dentro del aula o el contexto escolar y que muchas veces llevan consigo al ámbito familiar, donde algunos plantean que se han visto afectadas sus relaciones familiares.

Cabe mencionar que al no contar con las competencias que les permitan entender las manifestaciones emocionales de los estudiantes, derivado de los cambios generacionales, sociocultural y la falta de actualización, e incluso al carecer de elementos personales como la empatía o la gestión emocional, les complica desarrollar estrategias basadas en la inteligencia emocional para sobrellevar estas situaciones, que derivan en malestares psicoemocionales y físicos que impactan en la relación con sus estudiantes, los compañeros de trabajo y sus familiares.

En lo que respecta a las Estrategias para afrontar las conductas problemáticas, la encargada del departamento de trabajo social, que es al que se derivan todos los casos problemáticos, considera que los docentes no escuchan a sus estudiantes, ya que centran su atención en abordar los contenidos de su clase y los temas emocionales pasan a segundo término.

En ese orden de ideas, docentes y directivos se pronuncian por una falta de elementos y estrategias para tratar las conductas problemáticas eficientemente. Han intentado escuchar sus inquietudes, hacerlos partícipes en la creación del reglamento de aula, incorporar los dispositivos a las actividades académicas y mantener un punto de acuerdo con las madres y padres de familia, lo cual no ha dado éxito por múltiples cuestiones, que pueden englobarse en tres ámbitos:

En primer lugar, el papel de la dirección de la escuela, la cual desde su perspectiva toma una actitud de permisividad ante conductas que deberían ser sancionadas, buscando con ello evitar controversias con la Comisión de Derechos Humanos, los tutores de familia, los cuales amenazan con llevarse a los estudiantes, lo cual podría implicar una disminución en la matrícula escolar, implicando con esto que los docentes no puedan aplicar el reglamento, al cual, cabe señalar no se pudo tener acceso, ya que la subdirectora no consideró relevante compartirlo para su análisis.

En un segundo punto se encuentran las madres y padres de familia, los cuales, de acuerdo con los informantes, a pesar de mantener un distanciamiento del ámbito escolar y el desempeño de los estudiantes, defienden la expresión de conductas que se salen de los lineamientos que se han propuesto en el aula de clase, como el abuso de los dispositivos electrónicos, acoso, faltas de respeto o incumplimiento de tareas, y al momento en que el docente hace un llamado de atención o corrección manifiestan su molestia con la dirección de la escuela, la Comisión de Derechos Humanos o los medios de comunicación, lo cual ha llevado a algunos docentes a dejar pasar por alto estas conductas.

Por último, los informantes ven en las instancias como la Comisión de Derechos Humanos una limitante para aplicar el reglamento a la comunidad estudiantil y sancionar a aquellas conductas que ameritan una atención especial, ya que a la menor llamada de atención las madres y padres de familia recurren a esta institución



para levantar una denuncia e implican una atención extra a asuntos administrativos para los que el docente no tiene el tiempo, ni las ganas y mucho menos el respaldo de la dirección, por lo que caen en una actitud de desinterés y permisividad.

Sztajnszrajber (2017) ilustra perfectamente esta disparidad del sistema educativo mexicano argumentando que tenemos docentes formados en el siglo XX, que enseñan en instituciones concebidas en el siglo XVII a estudiantes del siglo XXI, lo cual por sí mismo, más allá de los problemas familiares, la falta de infraestructura, la politización de la educación, la falta de recursos y contradicción de los contenidos curriculares representa un conflicto que merece ser puesto en la mesa para su análisis y atención.



## FUENTES DE CONSULTA

- Aldrete, M. G., González, J., & Preciado, M. L. (2008). Factores psicosociales extralaborales y el síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Salud Pública*, 12(1), 18-25
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar The Training of Pre-Service Teachers to Deal with School Violence. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1).
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45.
- CEPAL, N. (2019). *Panorama Social de América Latina 2018*. CEPAL.
- CEPAL (2002): *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cerezo, R. F. (2001). *La violencia en las aulas, análisis y propuesta de intervención*. España: Pirámide
- Chávez, R. C., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Cisneros, F. J. D., & Guzmán, E. R. (2010). *Estrés y Actividad Física En Profesores Mexicanos*. VARIA SCIENTIA, 10(17), 25-31.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107).
- Díaz-Barriga F./ Hernández Rojas (2004), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- Domenach, J. M et al. (1981). *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, número extraordinario, 257-280.
- Horrocks, J. (reimp. 2016). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas
- Hué García C. (2012), Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes* No. 12, 47-68
- Ibernón F. (2004), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó
- INEE (2017), *Panorama educativo de México*. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/>
- INEE (2017). *La Educación Obligatoria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Jennings, PA, Hofkens, TL, Braun, SS, Nicholas-Hoff, PY, Min, HH y Cameron, K. (2021). *Los docentes como líderes prosociales que promueven el aprendizaje social y emocional. Al motivar el campo SEL hacia adelante a través de la equidad*. Emerald Publishing Limited.
- Lambert, R. y McCarthy, C. (Eds.). (2006). *Comprender el estrés docente en una era de responsabilidad*. Iap.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio*. In *La función docente* (pp. 9-26). Síntesis.
- Martínez Torres A. (2010), *Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula*. <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533>
- Mena, M. I., & Puga, M. (2019). *Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales*. Caracas: DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Resultados de Talis 2013*. (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learner [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_MEX\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_MEX_es.pdf)
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Bracket M. (2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Nº 15, Vol 6(2) 437-454.
- Paz-Navarro, L., Roldán, R., & González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- Pérez, R. M. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, (73), 430-446.
- Prieto García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., & Jiménez Mora, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Revenga, M. (2007). *Percepción de la educación familiar*



- y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente. España: Universidad Complutense
- Rodríguez García, A. M., Sola Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 161-178.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rumberger, RW y Lim, SA (2008). *Por qué los estudiantes abandonan la escuela: una revisión de 25 años de investigación*. California University. Recuperado de. <https://www.issueab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 138-152.
- Santos del Real, A., & Cantillo, E. C. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos (México)*, 31(2), 69-96. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031204.pdf>
- Schonert-Reichl, KA, Kitil, MJ y Hanson-Peterson, J. (2017). *Para llegar a los estudiantes, enseñar a los profesores: un análisis nacional de la preparación de los profesores y el aprendizaje social y emocional. Informe elaborado para CASEL. Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>
- SEP- Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (2019). *Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533122/SECUNDARIA\\_Gu\\_a\\_DOCENTE\\_PNCE\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533122/SECUNDARIA_Gu_a_DOCENTE_PNCE_2019.pdf)
- Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135
- Tijoux, M. E., & Guzmán, A. (1998). *La escuela para que?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir*. Universidad Arcis, Centro de Investigaciones Sociales.
- Torres Rosa María (1997). *¿Mejorar la Calidad de la Educación Básica?, Las Estrategias del Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores/CEM.
- UNESCO, (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo. UNESCO
- UNESCO (2004) *Condiciones de Trabajo y Salud docentes: Estudios De Casos En Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. 2004. UNESCO
- Vivas de Chacón M. (2004), *Las Competencias Socioemocionales del Docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52958>