

# REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS



VOL. I, NÚMERO 23,  
JULIO-DICIEMBRE 2023  
ISSN 2017-5170



## DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

Cristian Eder Carreño López

DIRECTORA DEL ICEUABJO

María Leticia Briseño Maas

EDITOR RESPONSABLE

Carlos Alberto Martínez Ramírez

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Juan Angeles Robles ·  
José Luís Aragón Melchor ·  
Eduardo Carlos Bautista Martínez ·  
Daniel Barrera Fernández ·  
Hugo Benítez Matías ·  
Alba Cerna López ·  
Lorena Córdova Hernández ·  
Justo Díaz Ortiz ·  
Lilly Patricia Ducoing Watty ·  
Leonor García Quezada ·  
Olga Grijalva Martínez ·  
Olga González Miguel ·  
Benito Gerardo Guillén Niemeyer ·  
Magaly Hernández Aragón ·  
Marco Antonio Hernández Escampa-Abarca ·  
Jaime Martínez Luna ·  
Cindy Deyanira Martínez Ramírez ·  
José Israel Mayorga Hernández ·  
Imelda Erendida Méndez Canseco ·  
Vilma Méndez Barriga ·  
María Isabel Ocampo Tallavas ·  
Pedro Ojeda Garrido ·  
Abraham Jair Ortiz Nahón ·  
David Pérez Arenas ·  
María Anaïd Rangel Condado ·  
Francisco José Ruíz Cervantes ·  
Juan Carlos Sánchez Antonio ·  
Fidel Torres González ·  
Profesoras y profesores del Instituto de  
Ciencias de la Educación de la Universidad  
Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

· Mayte Jiménez Rivero  
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

· Johannes Kniffiki  
Universidad Alice Salomón de Berlín

· Luz Dávalos Murillo  
· Nancy Picazo Villaseñor  
Universidad Anáhuac, México Norte

· Salvador Ponce Ceballos  
· Joaquín Vásquez García  
Universidad Autónoma de Baja California

· Rogelio Martínez Flores  
Universidad Autónoma Metropolitana

· Felipe Abundis de León  
Universidad Autónoma de Nuevo León

· Humberto Rodríguez Hernández  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

· Margarita Galicia Gálvez  
Universidad Autónoma de Tlaxcala

· María Elena Barrera Bustillos  
· Nora Verónica Druet Domínguez  
· Gladys Julieta Guerrero Walker  
Universidad Autónoma de Yucatán

· José María Ruiz Ruiz  
Universidad Complutense

· Alfonso Ortiz Quezada  
Universidad Cristóbal Colón

· Pablo Gómez Jiménez  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

· Héctor Magaña Vargas  
· Bernardo Antonio Muñoz Riveroll  
Universidad Nacional Autónoma de México

Diseño editorial y diseño de cubierta  
Ines Yanet Nieves Carreto

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, AÑO 23, No.23, julio- diciembre 2023, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 951 516 3710/11, [www.ice.uabjo.mx/revista-academicus](http://www.ice.uabjo.mx/revista-academicus), [academicus-revista@hotmail.com](mailto:academicus-revista@hotmail.com), Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2017-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por la Dirección de Servicios Editoriales de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Avenida Universidad S/N, Colonia Cinco Señores, Interior de Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México, C.P. 68120, Tel. 951 502 0700. Este número se terminó de imprimir el 18 de abril de 2024, con un tiraje de 100 ejemplares.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM ([www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LATINDEX ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)). Los artículos de esta Revista, fueron arbitrados y dictami-

nados bajo el Sistema de Revisión por Pares Académicos Doble Ciego, conforme a los criterios académicos vigentes.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por las autoras y los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos propios del ICEUABJO.



CRÉDITOS DE PORTADA:

Título de las obras: *At the seaside*

Técnica: Óleo.

Autor: William Merritt Chase (1849–1916)

Año: ca. 1892

Recurso de imágenes: [www.metmuseum.org](http://www.metmuseum.org)

Fotografías al interior: ICEUABJO

# ÍNDICE

---

4

Editorial

---

6

La universidad contemporánea: los retos de la educación superior entre la utopía y la utopística.

González Miguel Olga.

---

16

Violencia de género digital y pandemia.

Pedro Pérez Karla Marisol y Briseño Maas María Leticia.

---

28

Ambientes virtuales como herramienta para el aprendizaje.

Arias Carrasco Mauricio Orlando, Ramírez Toledo Nadia y Salmerón Santiago Karina Gabriela.

---

34

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

Sánchez Vásquez Ivanhoe.

---

51

Algunas reflexiones en torno a problemas actuales de la investigación educativa.

Jorge Camilo Tomás.

---

57

Criterios editoriales para publicar en la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

# EDITORIAL



En el número 23 de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, proyecto editorial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), se incluyen cinco interesantes artículos, que constituyen sólidos aportes de académicas y académicos de distintas instituciones.

“La universidad contemporánea: los retos de la educación superior entre la utopía y la utopística”, es la primera contribución de este número, cuya autoría corresponde a Olga González Miguel. Se plantea el abordaje de las nociones utopía y utopística a fin de distinguir entre aquello que mueve a los sujetos hacia algo, sin posibilidad de alcanzarlo, y aquello que permite establecer acciones para concretar objetivos en el marco de la educación superior y los retos a los que se enfrenta, en contextos diversos.

Después, Karla Marisol Pedro Pérez y María Leticia Briseño Maas, analizan la violencia de género digital en el contexto de la pandemia COVID-19, a partir de experiencias de algunas estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, que cursan carreras “masculinizadas”, así como el impacto de éstas en los ámbitos socioeducativo y emocional. El título de su trabajo es: “Violencia de género digital y pandemia”.

Mauricio Orlando Arias Carrasco, Nadia Ramírez Toledo y Karina Gabriela Salmerón Santiago, en su artículo “Ambientes virtuales como herramienta para el aprendizaje”, hacen hincapié sobre la importancia que el profesorado reconozca a las tecnologías en todas sus dimensiones, de ser capaces de analizarlas críticamente, de realizar una selección oportuna tanto de los recursos tecnológicos como de la información que estos vinculan e integrarlas curricularmente, en el aula.

Se continúa con un análisis sobre la importancia que, el profesorado desarrolle 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 que cursan el nivel secundaria. Lo anterior, presentado en el artículo “Competencias docentes para el manejo de conductas problemáticas en la Escuela Secundaria Moisés Sáenz Garza”, escrito por Ivanhoe Sánchez Vásquez.

---

El quinto y último artículo de este número, se denomina: “Algunas reflexiones en torno a problemas actuales de la investigación educativa”, escrito por Tomás Jorge Camilo, en donde se rescata la importancia que el profesorado posea una sólida formación investigativa desde, en y para el universo del sistema educativo nacional, lo cual implica la necesidad de considerar a la investigación no como un complemento formativo de tipo superior, sino como componente del contenido de la educación desde las primeras edades.

Para finalizar con esta editorial, se agradece a las autoras y autores de los diversos artículos del número 23 de esta Revista, por sus importantes propuestas, reflexiones, estudios y análisis que contribuyen a las Ciencias de la Educación, en los ámbitos locales, regionales, estatales, de la República Mexicana y a nivel internacional.

Atentamente

“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

Dr. Carlos Alberto Martínez Ramírez  
Editor Responsable de la

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

# La universidad contemporánea: los retos de la educación superior entre la utopía y la utopística

González Miguel Olga<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente artículo es un trabajo de tipo teórico, desarrollado con el propósito de problematizar a la universidad contemporánea. Se presenta un breve recorrido histórico que permite analizar la manera en que surge, cómo ha evolucionado y las condiciones a las que responde. Asimismo, se plantea el abordaje de las nociones utopía y utopística a fin de distinguir entre aquello que mueve a los sujetos hacia algo, sin posibilidad de alcanzarlo, y aquello que permite establecer acciones para concretar objetivos en el marco de la educación superior y los retos a los que se enfrenta, que se enmarcan en las condiciones, sociales, políticas, económicas y culturales.

## PALABRAS CLAVE:

Universidad. Educación Superior. Utopía. Utopística. Retos.

## ABSTRACT

This article is a theoretical work, developed with the purpose of problematizing the contemporary university. It presents a brief historical overview that allows us to analyze the way in which it emerged, how it has evolved and the conditions to which it responds. Likewise, the approach to the notions of utopia and utopism is proposed in order to distinguish between that which moves subjects

towards something, without the possibility of achieving it, and that which allows establishing actions to achieve objectives within the framework of higher education and the challenges that it faces, which are framed in the social, political, economic and cultural conditions.

## KEYWORDS

University. Higher Education. Utopia. Utopism. Challenges.

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, la universidad ha atravesado momentos muy significativos y de relevancia social, dando respuesta a las necesidades contextuales de cada época. El propósito del presente artículo es problematizar a la universidad contemporánea en cuanto a los procesos históricos y sociales por los que ha transitado y los retos que ha enfrentado. La discusión epistemológica incorpora el abordaje teórico reflexivo desde tres aspectos fundamentales: las nociones sobre la construcción de la universidad contemporánea, la utopía y la utopística, y los retos de la universidad contemporánea.

Respecto a las “nociones sobre la construcción de la universidad contemporánea”, el propósito es caracterizar analíticamente los rasgos que la definen y esbozar de manera histórica el contexto en el que surge, dando respuesta a la interrogante qué es la universidad. A partir de los postulados de Kaplan (1999), se desarrolla el bosquejo histórico que permite identificar el escenario territorial y temporal en que se origina, así como las condiciones a las que atiende. Del mismo modo, se definen los atributos de la universidad, por medio de elementos que contribuyen a analizar el sentido de la “modernidad” desde dos perspectivas. Un tercer aspecto que se desarrolla corresponde a la democratización, a partir de la cual se establecen modelos universitarios tendientes a modificar,

---

<sup>1</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

Líneas de investigación: Educación y sujetos, diagnóstico, evaluación y planeación educativa y política educativa.

en cierta medida, el carácter elitista que esta institución presentó en sus inicios.

En “La utopía y la utopística”, se establecen las características que conforman la utopía, señalando su presencia como aquello que permite el movimiento aún con el conocimiento de que no es posible llegar a alcanzarla. La utopística, está vinculada con los procesos de evaluación y valoración crítica que permiten identificar los nuevos sistemas históricos alternativos posibles. Y es aquí donde se presenta la diferencia concreta, ya que desde la perspectiva de Grosfoguel (2006), la utopía es algo imposible, no así el carácter alternativo posible de la utopística. En este sentido, se incorporan el análisis de la universidad ideal y la universidad necesaria, es decir, qué se proyecta para el futuro y en qué medida es posible dar cumplimiento a esos requerimientos.

En cuanto a los “retos de la universidad contemporánea” permite identificar qué se vive en el contexto de la universidad y qué se espera de ella. En un primer momento, se establece la condición social y masificadora de la universidad, posteriormente, se bosquejan atributos que permiten identificar las necesidades y retos a los que se enfrenta. De este modo, los retos que se analizan invitan a reflexionar sobre las políticas públicas y su impacto en el desarrollo de las políticas educativas, de manera que se establezca la vinculación con el escenario económico. Se discute sobre la congruencia de las políticas y los requerimientos institucionales, dado que en la mayoría de los procesos se atienden aspectos de índole administrativa y tienden a quedar en buenas intenciones acerca del desarrollo de la educación superior, por ejemplo, las políticas establecidas en los Planes Nacionales de Desarrollo.

Finalmente, se plantan las conclusiones en torno a los aspectos presentados a fin de visualizar a la universidad desde la complejidad, desde su condición histórica y su función formadora y social.

#### DISCUSIÓN EPISTEMOLÓGICA NOCIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

La universidad es resultado y parte del progreso general de la modernidad, en su despliegue de varios siglos, en los contextos configurados por el avance del capitalismo, la industrialización, las estructuras y conflictos de clases, grupos e instituciones, los cambios ideológicos y políticos, la democratización y la economía mundial. De acuerdo con Kaplan (1999), la Universidad como institución de

educación superior aparece por primera vez en la Edad Media.

En el medioevo europeo la educación superior se imparte hasta el siglo XII en escuelas vinculadas a catedrales y monasterios, con influencia local, y para la formación religiosa de los estudiantes destinados a las órdenes. “[...] En su origen, la universidad es una corporación de oficio entre muchas, que agrupa por naciones a maestros y alumnos participantes en el proceso de enseñanza en una misma ciudad”. (Kaplan, 1999: 79). A partir del siglo IV, se adopta el cristianismo como religión oficial y por primera vez la escuela se convierte en el aparato ideológico del Estado. Así, la Universidad surge en los siglos XII y XIII con el propósito de dar una mayor y mejor formación para los profesionales del Derecho, Teología y Medicina, y como centro de estudio de textos griegos y árabes de Filosofía y Ciencia. La educación superior del hombre medieval se produjo conforme a los grandes acontecimientos de la época, entre ellos la evangelización apostólica.

El surgimiento de la Universidad y desarrollo como corporación de estudiantes y profesores proviene de iniciativas reales y eclesiásticas o de migraciones desde universidades de otros países, por ejemplo por motivos políticos. Con el desarrollo de las universidades medievales surge el primer antecedente de la universidad contemporánea donde se circunscriben diversos aspectos, actores y contextos “se van fundando las universidades de Salamanca (c. 1230), Praga (1348), Viena (1385), Upsala (1477), México y San Marcos de Lima (1551), Leiden (1575) y Moscú (1735)” (Kaplan, 1996: 8).

La noción de universidad, según Cazés (en Zermeño, 1999), remite a la proyección del saber y la utilidad que éste tiene para los sujetos en la vida social, con el firme propósito de atender las necesidades educativas, sociales y contextuales que son requeridas, sin embargo, la universidad medieval respondió a aspectos muy diferentes, asumiendo el carácter elitista. La universidad se ha desarrollado y actuado con el control y en favor de élites dirigentes y grupos dominantes, pero también bajo la presión y la influencia de grupos intermedios, subalternos y dominados, remitiendo a los aparatos ideológicos del Estado, en la dinámica de reproducción social que se manifiesta en cuanto a las clases. El “[...] papel adjudicado por Althusser a la educación en la reproducción social generó también interpretaciones que la define exclusivamente como un medio para esa reproducción, al tiempo que le niegan todo elemento





transformador” (Puiggrós, 1990: 18). Pese a esta afirmación, Kaplan (1996), señala que la universidad ha ido evolucionando en el tiempo, en cuanto a la definición de su naturaleza, de sus fines y medios, de sus funciones y papeles; al grado y al contenido de su autonomía y de universalismo; a la pluralidad contradictoria y hasta conflictiva de sus posibilidades y de sus resultados.

Lo anterior se encuentra estrechamente vinculado con la idea que intelectuales y universidades por igual fueron implicados en grandes procesos y conflictos de la modernidad, desde el renacimiento y la Reforma hasta el siglo de las luces (Kaplan, 1999). Es fundamental reconocer que la universidad ha evolucionado de acuerdo con los cambios sociales, políticos y económicos, destacando el avance de la ciencia y tecnología aplicado a las tareas económicas, que surgen de la industrialización, por ejemplo: con la primera revolución industrial se alude a un conjunto de transformaciones técnicas y económicas que caracterizaban a la sustitución de la energía física por la energía mecánica de las máquinas; otro ejemplo significativo corresponde al tránsito de la producción manufacturera a la fabril en el proceso de producción capitalista. Por su parte, Puiggrós (1990) plantea la transición de la sociedad industrial a la posindustrial resaltando que esta última aparece a partir del momento en que la inversión se aplica, más allá de la organización del trabajo, a la capacidad de producir por sí misma, lo cual indica que lo esencial es el paso del conocimiento técnico al tratamiento de la información, aspecto significativo en la actualidad.

Por su parte, Kaplan (1999), plantea que las universidades se van conformando como “más modernas”, en tanto que es concebida como un espacio abierto a las nuevas tendencias sociales como parte del progreso social, es decir, “moderna” en tanto expresión equiparable a la actualidad, a la situación vigente, con el panorama multifactorial derivado de los movimientos sociales, económicos, políticos y culturales de la época. Otra mirada al término “moderna”, indica que la universidad se encuentra vinculada con la idea de ciencia como elemento

fundamental para el desarrollo social. A fin de aclarar el alcance de la modernidad, se observa que:

La preeminencia de la razón científica sobre la teológica, donde la primera en mención, se erige como el elemento dominante no sólo de la actividad científica y técnica, sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas.(Touraine, 1999: 81).

El proyecto de la modernidad pretendió dar solución a todos los asuntos, basando sus propósitos en el marco de una racionalidad científica, lo cual llevaría a la humanidad a alcanzar los ideales de progreso, libertad, fraternidad e igualdad. Es decir: “La tendencia de la modernidad es dar más educación superior a más gente, incrementar el número de escuelas privadas, desarrollar la investigación científica, dirigiendo la educación al desarrollo individual para una vida social mejor” (Kaplan, 1999: 82). La búsqueda de estos aspectos como principio de la modernidad, trazaron un objetivo bastante ambicioso considerando los modelos a los cuales correspondían las universidades, así como la influencia del contexto sobre dichos modelos, lo anterior remite a pensar a la universidad inscrita en un proceso constante, que avanza lentamente de acuerdo con modelos de desarrollo específicos.

Kaplan señala que en la modernidad “[...] intelectuales y universidades retoman y reelaboran una concepción de la educación superior, a la cual agregan una definición institucionalizada de la libertad académica” (1999: 83). La concepción clásica de la educación superior proviene del pensamiento socrático y estoicista, y desde este punto se concibe como tradición humanista que inspira al sistema educativo moderno a partir de su influencia liberal, democrática y en parte socialista, para la construcción de modelos universitarios. Al respecto, las universidades se han ido instrumentando en función de intereses de orden interno y externo ligados a la democratización, por medio de la cual, se aspira a la construcción de la universidad democrática, por ello:

En la democracia, la universidad debe tender a ser de y para

todos, no de y para una élite privilegiada de pocos elegidos por naturaleza, posición social, riqueza y poder. La universidad no debe reducirse a la impartición de un conocimiento puramente teórico y contemplativo, a la revelación de verdades eternamente fijas y válidas, ni al mantenimiento del status quo (Kaplan, 1999: 83).

La democracia exige el reconocimiento de las capacidades de todas las personas y ciudadanos, y del derecho a la buena vida, a partir de estos elementos, se instauran las bases orientadas a pensar a la universidad como una universidad de masas, que encierra la posibilidad de crecimiento, al tiempo que permite vislumbrar si las universidades cuentan con las condiciones mínimas necesarias en términos de infraestructura y financiamiento para alcanzar su función. Con base en la distinción anterior, el concepto de democracia referido al campo universitario abarca diferentes ámbitos, entre ellos, el desarrollo del conocimiento científico y su libre expansión en todos los espacios sociales; la adecuación de los espacios de trabajo intelectual, lo cual corresponde a la posibilidad para todos los jóvenes de ejercer el derecho al trabajo universitario que constituye el trabajo intelectual, la función social, la prerrogativa académica; y la participación en la gestión institucional en términos equivalentes para todos los miembros de la universidad, garantizando servicio equitativo a la institución y ausencia de privilegios (Cazés, 1999 en Zermeño, 1999). Asimismo, hablar de democracia remite a los movimientos estudiantiles en aras de la reivindicación de los ideales y el desarrollo autónomo. Es en dicho espacio que “muchos jóvenes aprenden las formas de organización solidaria, el planteamiento de las reivindicaciones, el combate ideológico [...] la comprensión y aceptación de realidades y el inicio de algunas luchas por cambiarlas (Cazés, 1999: 59), claro ejemplo se encuentra en el movimiento de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La universidad se convirtió lentamente en una organización compleja, que paulatinamente fue transformando sus estructuras y esquemas organizacionales. En este marco la transición a la modernidad se dio sin la gran reforma, lo cual muestra que la modernidad resultó de la obra de distintos actores, de su confrontación y conciliación, fue una síntesis contradictoria interpretada de muy diverso modo por sus protagonistas. Tras dicho análisis:

La universidad se va volviendo también sede del intelectual como conciencia crítica de la sociedad y, por lo mismo, exiliado permanente en la medida en que ninguna sociedad

realiza plenamente la libertad humana y el cuestionamiento del intelectual crítico resulta siempre políticamente inconveniente (Kaplan, 1999: 81).

Al respecto, la universidad vuelve a sus raíces, en tanto que se mira como sede intelectual vinculada con el rol y desempeño del intelectual crítico que resulta políticamente inconveniente, debido a que su capacidad crítica le hace analizar, reflexionar y cuestionar el alcance e impacto de las políticas sociales que dan la pauta al planteamiento de las políticas educativas; y vigilar el cumplimiento de las mismas, considerando que no se quede a nivel de discurso, apariencia o buenas intenciones. Kaplan (1999) plantea argumentos sólidos en cuanto los propósitos, fines y funciones que persiguen las universidades de acuerdo con el modelo de desarrollo y los sistemas educativos a los que corresponde, y señala que:

[...] la universidad nunca ha sido un mero reflejo o producto de estructuras y fuerzas (socioeconómicas, cultural-ideológicas, político-estatales, nacionales y mundiales), ni simple instrumento de una clase, institución o poder. Tampoco ha sido mera sede de un saber desencarnado, de una especulación abstracta, de una producción y distribución rutinarias de conocimientos, ni de una libertad académica en abstracto, al margen de fuerzas, procesos y situaciones históricas (Kaplan: 1999: 72).

La universidad ha sido presentada como consecuencia de los factores sociales, políticos, económicos y culturales, también obedece al ser y actuar de los actores educativos (docentes y estudiantes) que forman parte de este escenario. También se ha visto sometida a fuertes procesos de transformación y cuestionamiento y han sido muchas y diversas las opiniones y los juicios que sobre ella se han vertido; lo anterior ha provocado que ella misma haya ido asumiendo, de manera apresurada, nuevas modalidades ante los acontecimientos sociales.

#### LA UTOPIA Y LA UTOPISTICA

Reflexionar sobre utopía, implica aventurarse hacia una visión de futuro, el cual posibilita la intencionalidad, la premeditación de la dirección, el avanzar hacia un mar de posibilidades, el futuro impulsa al individuo hacia la incertidumbre y la especulación. Cabe señalar que el ser humano cuenta con una mente multidimensional capaz de generar no una, sino múltiples realidades alternas, de jugar con el espacio, el tiempo y los acontecimientos; de producir, imaginar, inventar entes, circunstancias, retrocesos y avances. Polak (en Manuel, 1982) ofrece

una explicación para la creación de “otros mundos” que habrán de tener lugar en un futuro mejor. El ser humano genera estas imágenes porque lo mueve un optimismo influyente que está vinculado con la convicción de que existe la posibilidad y el deber de reconstruir el mundo y encaminarlo hacia un futuro de calidad perfeccionada. Este tipo de optimismo intenta construir una sociedad mejorada que provea la oportunidad de convivir en felicidad y armonía.

De acuerdo con Polak (en Manuel, 1982), cualquier imagen futura que se adueña de la imaginación de una sociedad está interactuando con la realidad concreta del pasado-presente. Estas imágenes del futuro han constituido una de las principales fuerzas impulsoras de la dinámica cultural. Por otra parte, indica que existe una relación dialéctica entre la utopía y el orden existente. Esto debido a que cada época permite la coexistencia de ideas y valores que versan sobre lo inexistente o lo que se piensa irrealizable. Estos aspectos se encuentran entrelazados con las necesidades que corresponden a tiempos y espacios específicos, que al mezclarse con elementos intelectuales, pueden destruir el orden vigente, por ello, las utopías derriban a la organización preponderante, se instauran y luego permiten que vuelva a comenzar el ciclo.

El futuro no es simplemente lo que viene después del presente, es también aquello que es diferente a éste y que se encuentra aún abierto a que se le diseñe y construya. Por ello, es importante definir qué es una utopía, Eduardo Galeano señala que la utopía está en el horizonte, así, diría que mientras me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos, si camino diez, se aleja en la misma proporción, por lo tanto, por mucho que camine, nunca la alcanzaré, de ahí la pregunta: ¿para qué sirve la utopía?, y la respuesta es muy sencilla, la utopía sirve para eso...para caminar.

Todas las utopías narran la existencia de sociedades perfectas, totalitarias, idealizadas y aisladas, ya que, las utopías no pueden ser llevadas al plano de la realidad, ya que en ese momento perderían su carácter utópico. Hablando del pensamiento utópico se observa que se compone de la reflexión, del análisis y de la crítica hacia las situaciones imperantes. Dicha reflexión da origen a la generación de propuestas de cambio y mejora: inéditas pero viables, asimismo, el pensamiento utópico se nutre de propuestas diversas, no totalitarias. Las verdaderas utopías son un complejo universo ficticio, originado, no en la imaginación popular, sino en la mente de individuos particulares, que contando con desarrolladas capacidades

de análisis y crítica de sus sociedades, han podido echar mano de su formación académica o extra-académica para dar cuenta de los más altos logros a los que se podía arribar por medio de la voluntad y el esfuerzo humano (Gómez, 2013 en Barrón, 2013).

La utopía es un producto humano que toma lugar en una sociedad humana, en circunstancias ideales, aunque irreales, es una creación que reposa sobre las capacidades humanas para establecer sociedades ideales. También se concibe como la descripción de una sociedad irreal, inexistente y cuyos autores no tienen el propósito de proponer que se busque llevar a la realidad, porque saben que es imposible hacerlo. No obstante, los autores de utopías tienen pleno conocimiento que lo imposible reside justamente en que las potencialidades humanas se movilicen y se canalicen hacia la construcción de esas sociedades.

Derivado de la reflexión anterior, se analiza el término “utopística” desarrollado por Wallerstein (1998 en Grosfoguel, 2006), quien menciona, que para llegar a la utopística es necesario mirar la “racionalidad substantiva”, que partiendo del sistema mundo existente pueda concebir el potencial de un nuevo sistema que sea más igualitario, más justo y más democrático, de ahí insiste en que la tarea no reside en hacer utopía sino utopística, ya que define a la utopía como “sueños del cielo que nunca pueden existir en la tierra” la “utopística” es “[...] una serie de evaluaciones sobre alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio como racionalidad substantiva en torno a sistemas históricos alternativos posibles” (Wallerstein, 1998: 1-2, en Grosfoguel, 2006: 50). En esta propuesta la diferencia cabal estriba en el grado de concreción entre una y otra, así como la factibilidad que presentan, en el sentido que de antemano para Wallerstein (1998), la utopía es algo imposible, por lo que apuesta por la utopística en tanto que puede reunir los elementos para desarrollar un nuevo sistema, y donde el término con mayor fuerza es “posible”.

En función de la idea de evaluación crítica, es posible pensar en nuevos modelos y estructuras que favorezcan a la calidad de vida para todos, al mismo tiempo se limitan las formas de violencia colectiva, de manera que cada individuo tenga la posibilidad de participar en la toma de decisiones sin que se vea amenazada la igualdad de derechos hacia los demás. Aspectos que trasladados al ámbito educativo impulsan la generación de modelos universitarios que favorezcan la integración de los individuos desde diversas perspectivas, lo cual favorece

al modelo de universidad de masas tendiente a promover una educación para todos, en igualdad de derechos y condiciones (Grosfoguel, 2006).

De acuerdo con Grosfoguel (2006), la transición del sistema mundo capitalista hacia el sistema-histórico alternativo, integró un conjunto de elementos de análisis que permiten observar hasta qué punto las estructuras se encuentran vinculadas. Por ejemplo: en términos de “utopística” sobre educación superior “para la mayor parte de los liberales del siglo XIX, la educación era una fuerza profunda capaz de modificar todas las situaciones sociales, políticas y económicas” (Puiggrós, 1990: 20). Por su parte, Moro vincula la expresión utopía con “no lugar”, lugar en ninguna parte, lugar feliz, lugar místico, cuya capital es una ciudad en sombras, un espejismo (Puiggrós, 1990), sin embargo, lo que no encuentra lugar en una época, en ocasiones aparece natural en otra, esto permite comprender que la utopía en los términos que he mencionado se vincula con el futuro. Cabe señalar que:

Hay épocas en las que el pensamiento queda en suspenso, salido de un tipo de sociedad y de un período histórico, aún incapaz de enunciar las nuevas formas de dominación social ni de reconocer los nuevos movimientos sociales, que no son más que una mezcla confusa de utopías, de innovaciones culturales, por temor al cambio y a las contestaciones radicales (Puiggrós, 1990: 110).

Del mismo modo, se pretende que el proceso educativo ya no es interpretado como un elemento susceptible de la influencia de los acontecimientos económicos, sociales y políticos, señalados como factores externos, sino que la educación superior podría ser dialógica, es decir, la transmisión intergeneracional podría superar su estructura autoritaria y opresiva. Asimismo, se coloca en tres situaciones de análisis, la primera tiene que ver con la manera en que se relaciona con el progreso y se identifica con idea, meta y esperanza organizativa; la segunda situación que se presenta es el desarrollo que se caracteriza por la proyección del concepto de progreso a los países atrasados; y la tercera que hace alusión a un modelo educativo universal.

Una vez identificada la presencia del pensamiento utópico en diferentes momentos de la historia, del señalamiento de las características de la utopía y el modelo de concreción de la utopística, es importante dirigir la mirada al planteamiento de universidad ideal desarrollado por González (2001), donde plantea cuestionamientos

que invitan a la reflexión sobre aspectos como: ¿Qué universidad queremos? ¿Cuál es la universidad necesaria para este contexto y tiempo? ¿Cómo se puede llegar a ella? ¿Es posible alcanzar el ideal de universidad? González señala que:

El problema de la universidad ideal está esencialmente relacionado con el equilibrio entre cultura general y especialización y con la transmisión de conocimientos básicos que le permitan a un especialista cambiar de especialidad en el curso de su vida profesional. La universidad, para merecer ese nombre no puede limitarse a preparar profesionistas o técnicos. Tiene que enseñar a aprender y enseñar a investigar, tiene que hacer del dominio de sus estudiantes y profesores, el dominio y el gusto de la lengua propia, de las matemáticas, de las ciencias naturales y sociales, de las humanidades, de las artes y las técnicas. Todo universitario tiene que rehacer su cultura general (2001:116).

De esta manera, se observa que el ideal de universidad se encuentra alineado con la utopística, ya que los aspectos señalados provienen de un proceso de análisis crítico en que se han identificado áreas de oportunidad que requieren ser atendidas. Retomando aspectos del primer apartado, la realidad universitaria es compleja y se enfrenta a grandes retos, específicamente en términos de su propia construcción, donde el objetivo que se plantea es el siguiente:

[...] debe tender a producir personas libres y universales, capaces de pensar, juzgar, decidir, planear y actuar por sí mismas; de crítica y autocrítica; de autogobierno individual y colectivo; de libertad interior y libertad social y política; de objetividad con independencia de prejuicios, parroquialismos, provincialismos, racismos, chauvinismos, sexismos, sectarios de todo tipo (Kaplan, 1999: 85).

La universidad se ubica ante una demanda que busca profundizar en la propia configuración de los modelos universitarios con el propósito de atender de manera oportuna a esas necesidades que se plantean desde diverso orden, a saber: social, político y económico. Asimismo, es importante reflexionar en torno al por qué es necesario hablar de un ideal de universidad y el por qué ubicarla en la utopística. Esto tiene que ver con la crisis por la que está atravesando la universidad, que conlleva al deterioro de su imagen ocasionada por factores y razones, que son en parte reales y demostrables, y en parte proyección de sesgos, intereses y manipulaciones. Esto, sin duda tiene repercusiones tanto en la opinión pública como en el

Estado. Por último, la educación superior no puede ser una especie de panacea universal que dé rápida respuesta a las principales cuestiones y problemáticas de la sociedad. Es decir, por sí sola no puede hacerse cargo de todo, como una identificación con la sociedad y el Estado o como sustituta del Estado, ya que carece tanto de recursos como de condiciones que la posibiliten.

La universidad no es un espejo de la sociedad, ni su servidora ciega, para la satisfacción de necesidades de productividad y crecimiento como “una industria nacionalizada de conocimiento”, de lo cual no podría estar más alejada. En esta misma dinámica, en su papel de emancipación intelectual y moral, la universidad se reafirma como espacio de libertad, de humanismo y universalismo, con una doble dimensión de autonomía y de libertad académica, al reconocerse y ser más o menos reconocida como poder espiritual y cultural, la universidad crea y expande su propio espacio de libertad. Así, se plantean nuevas interrogantes, qué tan cerca o lejos nos encontramos de esta universidad, en qué espacio nos movemos, tendemos a la utopía o a la utopística.

#### LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

La universidad se constituye como “uno de los pocos espacios sociales en cuyo interior la masificación puede reducirse y contrarrestarse en cualquier nivel que alcance esta medida [...]” (Cazés, 1999: 68 en Zermeño, 1999). A lo largo de la historia, la universidad pasará a ser la institución más importante no solamente en el espacio educativo sino en toda la sociedad: sustituirá en importancia a la empresa, puesto que el conocimiento teórico será la “matriz de la innovación”, que posibilitará el crecimiento gracias al cual vivirán las sociedades (Puiggrós, 1990), por lo menos eso es lo que se esperaba de ella, ya que existen autores que enuncian el fracaso de la universidad, resaltando que la unidad que enuncia no es más que un mito; asimismo, hace énfasis en que más allá de un estatuto disfrazado de ley universitaria se requiere una reorganización total de la educación superior adecuada a nuestro contexto y a las exigencias de la cultura nacional, estatal e institucional. En este sentido, se observan los retos a los que se enfrentan las universidades, esto es que deben convertirse en espacios autónomos, dotados de recursos económicos suficientes, capaces de atender a las demandas sociales, contar con políticas pertinentes, participar en los procesos de evaluación, considerar la profesionalización, entre otros aspectos.

Los aspectos anteriores se conjuntan para lograr una

combinación entre equidad y excelencia, lo cual fungiría como vínculo entre el sistema educativo y el mercado. Aunque esta situación marcaría la subordinación de las políticas educativas a los requerimientos de las fuerzas económicas dominantes. Asimismo, la sociedad sigue depositando en la universidad amplias expectativas como instrumento tendiente a la movilidad social, sin embargo, las condiciones del contexto no son las más adecuadas para pensar en éste proceso como palanca de desarrollo, toda vez que la obtención de un mayor grado de escolaridad, no garantiza una condición económica superior.

En cuanto a los retos que enfrentan las universidades, se encuentra un estudio de la Organización y Cooperación de Desarrollo Económicos (OCDE) que enuncia, ¿Cuál es el futuro de las universidades?, llama la atención debido a las diferencias históricas, jurídicas, sociales y administrativas. El estudio muestra la manera en que se dio el paso de una universidad cuyo principal objetivo era la educación, hacia una gran variedad de instituciones con objetivos más amplios y que asegurara los diversos servicios de educación y de investigación. Se describe el contexto económico en el que intervino tal diversificación y las transformaciones concernientes a las fuentes y mecanismos de financiamiento que la acompañaron. De ahí que toque los aspectos nodales de este apartado, con relación a los retos que enfrentan las universidades a partir de políticas públicas que impactan en las políticas educativas las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con el financiamiento.

Estos cambios se reflejan en la legislación institucional, donde la autonomía jurídica y administrativa de algunas instituciones de educación superior, hace que sean más vulnerables frente a los cambios de política de los poderes públicos, como resultado de estas transformaciones,



los gobiernos se sienten menos responsables de las instituciones autónomas que de aquellas que controlan directamente. Sean cuales sean los pros y contras, las instituciones de educación superior y las universidades en particular podrían funcionar como empresas prestadoras de servicios y, bajo ciertas condiciones, cubrir una gran parte de sus gastos con la venta de estos servicios.

Con base en la identificación de los retos que enfrenta la universidad contemporánea es menester señalar algunos elementos que permitan comprender cómo se fueron desarrollando los modelos universitarios para pensar la proyección social de la universidad, es importante analizar la relación que guardan con las políticas de educación superior. En tal sentido, las políticas educativas juegan un papel preponderante en la definición de objetivos y metas sobre las cuales se desenvuelve la educación superior. Didriksson (1995), plantea la necesidad de configurar escenarios factibles que marquen la pauta y orientación en aras de impulsar el desarrollo de la educación superior, para lo cual conviene analizar las políticas y su concreción en los objetivos que las universidades establezcan como parte de su filosofía institucional. Así nos lleva a observar a las políticas públicas bajo la siguiente mirada:

[...] la evaluación de las políticas públicas es [...] una de las tradiciones escasas que existen en México. Por lo regular, lo que se evalúa es la institución universitaria, sus sectores, sus recursos, sus funciones y estructuras. [...] Se evalúa la institución, los productos de sus profesores, la eficiencia terminal, los resultados de investigación, pero no la toma de decisiones, las políticas públicas, ni las gubernamentales ni las de las administraciones centrales. No se evalúa ni cómo se están tomando las decisiones en lo educativo, ni con qué bases, ni qué consecuencias tienen estas decisiones (Didriksson, 1995: 121-122).

El autor hace énfasis en que se ha dado mayor peso a evaluar aspectos administrativos, pero se ha descuidado la forma en que se toman las decisiones que impactan en el desarrollo de la universidad, por lo cual es necesario definir mecanismos ágiles y adecuados para valorar y reorientar las políticas educativas. Sin embargo, pese a los esfuerzos, la congruencia entre las políticas educativas y las necesidades institucionales han quedado en buenas intenciones de ser tratadas, debido a que hasta el momento no existe una vinculación que atienda a este importante reto. Es importante mencionar que las políticas educativas obedecen a los dictámenes de una economía abierta regulada por las leyes del mercado a nivel

mundial, como se manifiesta a partir de las disposiciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Así, el pensamiento económico influye directamente en la vida universitaria, ya que se proponen elementos que tienden a la planeación y evaluación como detonadores en el desarrollo de las instituciones de educación superior.

Los intentos de estimular el crecimiento económico a partir de las políticas públicas provocaron desequilibrios económicos y financieros los cuales exigieron la incorporación de severos ajustes en el sistema económico. Como consecuencia de dichos ajustes, los recursos destinados a las universidades públicas se redujeron de forma considerable, señalando que la contracción presupuestal influyó en la contracción institucional (Kaplan, 1996). Con base en lo anterior, Kaplan establece que la educación superior aparece en los Planes Nacionales de Desarrollo, señalado como “[...] documento general que presenta los objetivos nacionales, las estrategias generales, las prioridades y las líneas de acción para el desarrollo del país” (1996: 61), esto es necesario señalar ya que en 1989, fue implementado un Plan Nacional de Desarrollo, que propuso una gran modernización del aparato productivo, trataban de vincular el sistema productivo nacional con los del resto del mundo, asimismo se incluyeron políticas orientadas a modernizar la educación que se impartía en el país.

La universidad ha sido sacudida debido a los veloces cambios gestados en la sociedad en los campos tecnológicos, culturales, científicos y económico-políticos, los cuales se reflejan en las relaciones sociedad-universidad. Es decir, al considerar las necesidades y demandas en cuanto a los objetivos sociales, no solamente hay que tener en cuenta aquellas que presentan los actores sociales, porque se reduciría el papel de la universidad a una función meramente reproductora de la visión social existente. De manera general, se entiende que la misión de la universidad ante el desarrollo, consiste en ser instancia de conocimiento, instancia de conciencia crítica e instancia de compromiso respecto al desarrollo.

En cuanto a las características de las funciones sociales de la universidad conviene remarcar tres especificidades: la forma como se aborda el conocimiento debe ser a partir de una absoluta libertad en cuanto a cualquier determinación previa o finalidad preestablecida; la necesaria criticidad epistemológica, ética y científica, que abre la posibilidad de dialogar con cualquiera de

los poderes sociales establecidos; y la elaboración, desde la autonomía, con los procesos de mejoramiento de la sociedad en cualquier rubro, así, desde estas tres especificidades la universidad interactúa con la sociedad. Finalmente, las universidades se enfrentan a tres desafíos presentes en los diversos escenarios, dichos retos o desafíos se presentan de la siguiente manera: el primero corresponde a saber si pueden seguir desarrollando un producto educativo (oferta educativa traducida en los Programas Educativos de la Universidad) capaz de resistir y atender las demandas del mercado planteados por estas emergentes instituciones de conveniencia y por las fuerzas reguladoras nacionales, que les han disputado su autonomía para definir la naturaleza de sus resultados educativos; la segunda corresponde a la capacidad de mantenerse a la altura de las instituciones dirigidas por el mercado en el negocio de impartir el conocimiento con valor de coste añadido y; la tercera corresponde a la capacidad de sobrevivir a niveles de costes aceptables, dado los actuales estándares del mercado.

#### CONCLUSIONES

La universidad ha pasado por diversos cambios y transformaciones para constituirse, sin embargo, esta construcción es resultado de un proceso lento. Cabe mencionar, que uno de los elementos esenciales que se discutieron corresponde a distinguir entre el sentido elitista de la universidad medieval y la búsqueda de una universidad democrática que en sus instalaciones diera cabida a todos, originando el sentido de universidad de masas. Sin embargo, hablar de la universidad es complejo. Por ello, aún con las discusiones sobre la modernidad y su énfasis en el desarrollo tecnológico y científico, se ha abierto paso para atender un perfil humanista, como lo señala Kaplan (1999).

A la universidad se ha atribuido una serie de compromisos sociales que se muestran desde la ventana de la utopía, cuando debería observarse desde la utopística, lo cual nos aleja de la imposibilidad utópica para permitarnos el desarrollo, producto de una evaluación crítica y un análisis exhaustivo. Desde una postura utopística es posible hacer referencia a una universidad ideal, con relación a la universidad necesaria, donde surge una nueva interrogante en torno a qué es lo que se quiere alcanzar y en dónde se localiza, en la utopía como sueño inalcanzable o como utopística posible.

De manera particular, las innovaciones, cambios y transformaciones corresponden en cierta medida a la



presencia de la utopística más que la utopía, ya que como se ha venido mostrando, se requiere el esfuerzo real de los seres humanos para concretarla y por lo mismo es utópica, pues se encuentra en un movimiento constante. En el caso de la universidad, cuando se piensa que se están alcanzado los objetivos establecidos en el orden político, económico y social, surgen nuevas demandas, en ocasiones alejadas de aquello que se venía construyendo.

Respecto a los retos de la universidad contemporánea, estos se encuentran estrechamente vinculados con la utopía y la utopística, específicamente con la segunda, pues los propósitos y los retos obedecen a demandas sociales de índole global. En este caso, se toma a las políticas públicas como uno de los mayores retos que enfrenta la universidad, debido a que a partir de éstas se definen las políticas educativas y existe una brecha muy amplia entre lo que se establece en la normatividad, lo que se plantea en los discursos y lo que realmente se lleva a cabo, asimismo, se establece la vinculación con los aspectos económicos, es decir, el financiamiento y los mecanismos para la obtención de recursos en aras del mejoramiento institucional. Ahora bien, el análisis nos lleva a reflexionar acerca del grado de cumplimiento señalado en las políticas expresadas en los Planes Nacionales de Desarrollo, y no dejarlas en buenas intenciones que fungen como estandartes para propuestas correspondientes escenarios políticos.

FUENTES DE CONSULTA

Cazés, Daniel (1999). "Democracia y desmasificación de la universidad". En Sergio, Zermeño (Coord.) (1999). *Universidad nacional y democracia*. México: UNAM-Porrúa.

Didriksson, Axel (1995). "La educación superior desde las perspectivas del cambio global". En Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez (Coords.). *Escenarios para la universidad contemporánea*. México: UNAM/CESU (Pensamiento Universitario, 3, Tercera época).

Gómez Ávila, Luz María (2013). "Utopía, anti-utopía y educación". En María Concepción Barrón Tirado (Coord.) (2013). *Retos y desafíos de la educación superior*. México: UNAM Posgrado Pedagogía.

González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.

Grosfoguel, Ramón (2006). "Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema-histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein". En *Nómadas*, Número 25, Universidad Central de Colombia.

Kaplan, Marcos (1996). *Universidad nacional sociedad y desarrollo. Colección Biblioteca de la Educación Superior*. México: ANUIES.

Kaplan, Marcos (1999). "Educación y democracia". En Sergio, Zermeño (Coord.) (1999). *Universidad nacional y democracia*. México: UNAM-Porrúa.

Puiggrós, Adriana (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mexicana/ CONACULTA.

Polak, Frederick (1982). "Utopía y renovación cultural". En Frank E. Manuel (Comp.), *Utopías y pensamiento utópico*. Madrid: Calpe.

Touraine, Alain (1999). *Crítica de la Modernidad*. México: FCE.



# Violencia de género digital y pandemia

---

Pedro Pérez Karla Marisol<sup>1</sup>  
Briseño Maas María Leticia<sup>2</sup>

## RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar la violencia de género digital en el contexto de la pandemia COVID-19 a partir de algunas experiencias de estudiantes universitarias de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, que cursan carreras “masculinizadas”, así como el impacto de éstas en los ámbitos socioeducativo y emocional. La discusión se divide en tres apartados centrales: En primer lugar se desarrolla la ruta metodológica de la investigación. Como segundo apartado se presenta un breve acercamiento teórico a las nociones de violencia de género digital, hostigamiento sexual y acoso sexual. Asimismo, se recuperan algunos aportes relacionados con los efectos producidos a partir de experiencias relacionadas con el HAS digital. Por último, se abordan algunos hallazgos de la investigación. Los resultados obtenidos permiten identificar que, en el periodo de confinamiento provocado por la pandemia, estas expresiones fueron más frecuentes, esto no significa que la tecnología haya aumentado los índices de violencia, pero sí facilitó y diversificó los mecanismos para ejercerla en donde la violencia de género digital se ha ido naturalizando

## PALABRAS CLAVE:

Violencia de Género Digital. Acoso Sexual Digital. Pandemia COVID-19. Carreras Masculinizadas.

<sup>1</sup>Maestra en Docencia por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Profesora de Asignatura del ICEUABJO. Correo electrónico: mrspedro@gmail.com

<sup>2</sup>Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Investigadora de Tiempo Completo por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: mbrisenomaas@gmail.com

## ABSTRACT

The objective of the article is to analyze digital gender violence in the context of the COVID-19 pandemic based on some experiences of university students at the Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca, who are pursuing “masculinized” careers, as well as the impact on the socio-educational and emotional field. The discussion is divided into three central sections: First, the methodological route of the research is developed. The second section presents a brief theoretical approach to the notions of digital gender violence and sexual harassment. Likewise, some contributions related to the effects produced from experiences related to digital HAS will be recovered. Finally, some research findings are discussed. The results obtained allow us to identify that, in the period of confinement caused by the pandemic, these expressions were more frequent. This does not mean that technology has increased the rates of violence, but it did facilitate and diversify the mechanisms to exercise it where digital gender violence has become natural.

## KEYWORDS

Digital Gender Violence. Digital Sexual Harassment. COVID-19 Pandemic. Masculinized Careers.

## INTRODUCCIÓN

La violencia de género ha sido una de las diversas problemáticas que han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, y que ha permeado todos los espacios públicos y privados donde hombres y mujeres convivimos. Las expresiones de violencia no distinguen clase social, nivel educativo, etnia, raza, cultura, o religión (ONUMUJERES, 2020). En México, en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su última reforma de 2021 se enuncian las diferentes modalidades y formas en las cuales se manifiesta la violencia contra las mujeres; de manera

particular clasifica las modalidades de violencia de la siguiente manera: violencia en el ámbito familiar, violencia laboral y docente, violencia en la comunidad, violencia institucional, violencia política y violencia digital y mediática. En relación a los tipos de violencia se reconocen: violencia psicológica, física, patrimonial, sexual, económica y violencia a través de interpósita persona (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2021).

En el año 2020, la humanidad se enfrentó a uno de los grandes desafíos, nadie se imaginaba que el surgimiento de una nueva enfermedad viral provocada por el virus SARS-COVID-19 cambiaría el rumbo de nuestras formas de vida en la cotidianidad; la situación de confinamiento y aislamiento social detonó que las actividades transitaran a modalidades virtuales de interacción en los espacios laborales, académicos, educativos y sociales. Por lo cual, estuvimos durante un periodo de confinamiento estricto, que originó que las actividades laborales y educativas se trasladaran a la modalidad virtual, en la cual se desarrollaron los nuevos escenarios para estas actividades.

Si bien, el uso de las TIC ya se venían realizando en el ámbito educativo, con esta situación de contingencia fue el único medio a través del cual se pudieron continuar con el desarrollo de las actividades académicas y administrativas en los centros educativos. En lo que respecta a la educación superior, este tipo de herramientas fueron indispensables para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas y unidades temáticas, generando espacios que permitieron la interacción de los estudiantes con los docentes, cambiando los espacios físicos por espacios virtuales, dicho en otras palabras, el paso de una modalidad presencial a una modalidad virtual fue una oportunidad para poder atender de manera inmediata las necesidades de enseñanza aprendizaje y no perder el contacto ni los avances logrados hasta ese momento.

En esta coyuntura con el mayor uso de dispositivos tecnológicos y formas de interacción digital resulta importante identificar mecanismos en los que se generaron nuevas formas para reproducir patrones de conducta, roles, estereotipos de género y pautas culturales sobre lo que es ser hombre o mujer, a través de la violencia digital caracterizada por manifestarse a través de herramientas, dispositivos, plataformas y espacios digitales, usados en la coyuntura de la pandemia, para transgredir los derechos humanos de la víctima. La violencia de género es un problema que ha estado

presente en las sociedades a lo largo del tiempo, como parte de un sistema patriarcal de dominación, de ahí que sea importante identificar las nuevas formas que adquirió la violencia de género con el desarrollo y el mayor uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a partir de la pandemia.

En los espacios universitarios el uso e implementación de las nuevas tecnologías juegan un papel importante en la innovación de las actividades sustanciales, sin embargo, también han sido utilizadas como herramientas para dar paso a otras expresiones de violencia a partir de los casos de violencia en línea, propiciando la presencia de casos de violencia de género digital y por ende casos de hostigamiento y acoso sexual en estos espacios (Cervantes y Díaz, 2023). Asimismo, también en estos espacios se perpetúan y reproducen las diferencias basadas en el sexo, estas diferencias se manifiestan en la elección de las carreras universitarias. Meza (1999), establece que la elección de profesiones se encuentra permeada por la función que la cultura asigna al sexo-género, por lo cual esta elección se encuentra en función de los roles o mandatos de género, donde el cuidado y la educación corresponde “exclusivamente” a lo femenino, es decir se asigna a las mujeres actividades relacionadas con el trabajo doméstico y la atención.

Autoras como Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013) señalan que estas diferencias también se basan en: “creencias que históricamente han posicionado a hombres y mujeres en esferas separadas en función de sus supuestas cualidades innatas, dicotómicas y complementarias” (p. 153). Las autoras señalan que una de las causas de las desventajas que se presentan entre hombres y mujeres en



los espacios universitarios, es la segregación, la cual, se clasifica en dos tipos; vertical y horizontal.<sup>3</sup>

A nivel nacional, las investigaciones dirigidas a abordar la violencia digital de género en espacios universitarios son incipientes (Cervantes y Díaz 2023, Damián, 2021, Paredes et al 2021) y en específico aquellas que permitan un acercamiento a las expresiones y conductas de HAS que sufren las jóvenes universitarias a través de dispositivos y herramientas digitales. Si bien, de manera superficial algunas investigaciones abordan la forma en que esta nueva normalidad educativa se ha convertido en otro espacio para reproducir la violencia contra las mujeres, sin embargo, son pocas las investigaciones enfocadas en analizar la violencia de género en el nivel superior y en específico las expresiones y conductas de HAS que sufren las jóvenes universitarias, menos aún la violencia que sufrieron las mujeres a través de los medios digitales durante la pandemia.

Por lo anterior, esta investigación permitió abonar al marco analítico de la violencia digital de género, pues se centró en conocer las experiencias relacionadas con el acoso y hostigamiento sexual digital que han sufrido las jóvenes universitarias, en especial aquellas que se encuentran estudiando en carreras reconocidas como propias de varones o masculinizadas, en donde su presencia es minoritaria, debido a que rompen estereotipos al cursar licenciaturas que no se relacionan de manera directa con el cuidado y la atención de otras personas como lo es educación, medicina enfermería, etc.

Para el desarrollo de esta investigación, se seleccionaron programas educativos que presentaran una diferencia por sexo en su matrícula, es decir que, el número de estudiantes mujeres fuera menor en comparación con el número de estudiantes hombres. Razón por la cual, los programas educativos elegidos fueron: la Licenciatura en Arquitectura CU y la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo. Al

<sup>3</sup>De acuerdo con las autoras la segregación vertical es: la distribución de hombres y mujeres en un eje de relativa igualdad jerárquica, donde la división sexual del trabajo reparte espacios disciplinarios y tareas en función de una asignación tradicional de inclinaciones y aptitudes; de esta forma, las denominadas carreras “femeninas” se encontrarían en las áreas artística, social y humanística, de salud y de cuidado (p. 285). Por su parte la segregación horizontal es un mecanismo altamente eficiente para preservar los territorios y privilegios masculinos, y alimenta creencias acerca de las capacidades diferenciadas entre hombres y mujeres” (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 286).

ser entornos en los cuales se aprecia claramente las diferencias en cuanto al número de matrícula estudiantil basadas en el género, la recuperación de las experiencias de las estudiantes universitarias enriqueció el análisis, pues no solo se enfrentan al hecho de ser mujer, sino también estar inmersas en ambientes un poco hostiles, lo que las coloca en una posición de desventaja.

Con la finalidad de lograr los objetivos de esta investigación se eligió una ruta metodológica que permitiera recuperar cada uno de los elementos para conocer e interpretar las experiencias relacionadas con el HAS digital que han padecido las jóvenes universitarias que estudian en carreras que son reconocidas como propias de hombres, durante el periodo de transición de una modalidad presencial a una modalidad virtual. Por lo anterior, fue necesario desarrollar una metodología que permitiera conocer y comprender de manera directa las experiencias de las jóvenes. Consecuentemente, en el desarrollo de esta investigación se privilegió una perspectiva metodológica y epistemológica cualitativa que permitiera reconocer, comprender y compartir las experiencias de las jóvenes universitarias.

Para conocer, comprender e interpretar las experiencias relacionadas con el HAS a través de dispositivos digitales que han vivido las jóvenes universitarias que cursan carreras “masculinizadas”, se consideró necesario utilizar un instrumento que permitiera conocer de viva voz como estas expresiones han impactado en su vida personal, en su formación profesional, así como los mecanismos de afrontamiento ante estas expresiones de violencia. Razón por la cual se eligió el método fenomenológico, el cual tiene como objetivo “determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma como las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto” (Dorio, Sabariego y Massof, 2009. p. 317).

Antes de la fase de trabajo de campo, se realizaron entrevistas a las jóvenes universitarias, para lo cual se elaboró previamente un guión compuesto por preguntas abiertas que permitieron obtener información valiosa para la investigación. Cabe señalar que, a pesar de contar con guión preestablecido, se contó con un margen para poder incluir otras interrogantes conforme se desarrollaron las entrevistas, lo que permitió una mayor comprensión de las experiencias de las jóvenes universitarias, así como dar pie a que las jóvenes pudieran compartir sus experiencias de manera libre y espontánea. La estructura

de la entrevista fue la siguiente: en el primer apartado se abordaron los datos de identificación como edad, sexo, estado civil, semestre que cursa, escuela de procedencia y lugar de origen. En el segundo apartado se plantearon preguntas relacionadas con las experiencias de las jóvenes ante expresiones de HAS a través de dispositivos digitales, los tipos de agresiones recibidas, los sentimientos de las jóvenes ante estas expresiones de violencia, así como los mecanismos para afrontarlas.

Durante la fase de trabajo de campo, se desarrollaron un total de tres entrevistas a profundidad a estudiantes de las licenciaturas en Arquitectura y Entrenamiento Deportivo, como se ha mencionado, todas las estudiantes entrevistadas son mujeres que cursan carreras masculinizadas. Es importante señalar que para salvaguardar la privacidad de cada una de las participantes, sus nombres han sido cambiados, lo anterior, en atención al acuerdo de confidencialidad establecido con cada una de ellas. En la siguiente tabla, se pueden apreciar algunas

Tabla 1. Características de las estudiantes entrevistadas.

Fecha de desarrollo de la entrevista	5 de noviembre de 2022	7 de noviembre de 2022	8 de marzo de 2023
Nombre de la entrevistada	Karina	Ana	Berenice
Edad	22 años	21 años	20 años
Lugar de origen	Oaxaca de Juárez, Oaxaca	Santa Cruz Huatulco	Oaxaca de Juárez, Oaxaca
Licenciatura que cursa	Licenciatura en Arquitectura	Licenciatura en Arquitectura	Licenciatura en Entrenamiento Deportivo
Semestre que cursa	Quinto semestre	Séptimo semestre	Sexto semestre
Estado civil	Soltera	Soltera	Soltera
Religión que profesa	Ninguna	Ninguna	Católica
Hablante de lengua indígena	No	No	No

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada durante el desarrollo de las entrevistas.

#### HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL DIGITAL: EXPRESIONES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DIGITAL

Los contextos digitales han permitido mantener la comunicación y el desarrollo de actividades que normalmente se han realizado de manera presencial, representando una alternativa en la creación de espacios de socialización y convivencia. Sin embargo, con el avance, el incremento y el fácil acceso al uso de las TIC, también se

ha aumentado cada vez más la reproducción de conductas y patrones de comportamiento basados en la violencia de género, aprovechando la inmediatez, el anonimato y el contacto permanente de las y los agresores con sus víctimas. Lorente (2018) señala que la violencia de género en entornos virtuales:

(...) no se hace sobre algo distinto al machismo y a la violencia que se ejerce contra las mujeres en otros escenarios, sino que se refiere a la misma violencia desarrollada a través de procedimientos distintos y mucho más eficaces en un doble sentido. Por un lado, por su capacidad de controlar, y por otro, por sus posibilidades de camuflarse y diluirse como parte de un ambiente de «normalidad» (p. 7).

Por su parte ONUMJERES (2020) define a la violencia digital como “aquella que se comete y expande a través de medios digitales como redes sociales, correo electrónico o aplicaciones de mensajería móvil, y que causa daños a la dignidad, la integridad y/o la seguridad de las víctimas” (p. 1). Algunas de las manifestaciones consideradas como violencia digital son; la extorsión, desprestigio, amenazas, suplantación, robo de identidad, monitoreo, acoso y abuso sexual relacionado con el uso de las TIC (ONUMJERES, 2020).

La violencia de género digital es una modalidad de violencia que no solo transgrede los derechos humanos fundamentales, impacta directamente el derecho a una vida libre de violencia y no discriminación, a diferencia de otras modalidades, ésta se caracteriza por el uso de dispositivos, herramientas y plataformas digitales. La Organización de Estados Americanos (OEA, 2021) establece que la violencia en línea contra las mujeres no es una problemática aislada, sino que se ubica dentro de un contexto social amplio, en el cual se hacen presentes las conductas y expresiones de desigualdad y discriminación por razones de género. Por lo que establece que la violencia de género digital conlleva los siguientes elementos básicos:

- Forma parte de un contexto de discriminación de género y violencia sistémica contra las mujeres que se da en todos los ámbitos de su vida.
- Conlleva diversas violaciones de los derechos humanos de las mujeres y las niñas. Causa en las víctimas daños y sufrimientos psicológicos, físicos, sexuales y/o económicos, y tiene efectos familiares, sociales y colectivos.



- No está desconectada de la violencia “fuera de internet”: es parte de la serie de formas múltiples, interrelacionadas y recurrentes de violencia contra las mujeres y las niñas que ahora fluye por el mundo online-offline y lo atraviesa.
- Es una expresión dinámica que abarca prácticas muy diversas de violencia facilitadas o reconfiguradas por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).
- Causa en las víctimas daños y sufrimientos psicológicos, físicos, sexuales y/o económicos, y tiene efectos familiares, sociales y colectivos (OEA, 2021, p. 12).

Las expresiones de violencia de género que padecen las mujeres en los entornos virtuales y en redes sociales, son similares a las que padecen en la vida cotidiana, por lo cual, estas expresiones de violencia ejercidas a través de las diferentes TIC o dispositivos digitales reproducen los criterios y prácticas que ponen en desventaja a las mujeres respecto a los hombres, afectando la vida, los derechos, la dignidad, la integridad física y emocional de las víctimas, dicho en otras palabras, la violencia digital es tan real como cualquier otra modalidad de violencia y se encuentra presente en todos los espacios de socialización y convivencia, donde no hay una separación de la vida en línea o la vida real.

Las conductas relacionadas con hostigamiento y acoso que se desarrollan a través de dispositivos, plataformas o herramientas digitales, son expresiones que se inscriben dentro de la violencia digital. Estas expresiones a pesar de ser diferentes tienen el mismo objetivo de dañar y transgredir los derechos humanos fundamentales, pero sobre todo el derecho a vivir una vida libre de violencia. Por lo anterior, se retoman algunas nociones del hostigamiento y acoso sexual con la finalidad de poder comprender las diferencias y similitudes entre ambas conductas y como se manifiestan en los espacios digitales.

El acoso sexual se manifiesta en todos los ambientes de nuestra vida cotidiana; laboral, social, educativo y virtual, por ello, en algunas ocasiones las víctimas suelen confundir el acoso sexual con el hostigamiento sexual, ambas conductas se relacionan entre sí, sin embargo, cada una posee características específicas. En ese sentido, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH-México) define al acoso sexual como:

Una forma de violencia que conlleva un ejercicio abusivo de poder, aun cuando no exista una relación de subordinación de quien comete el acto respecto de la víctima, derivado de que coloca a la víctima en un estado de indefensión o de riesgo, esta forma de violencia se concreta en expresiones físicas o verbales referidas al cuerpo y/o la sexualidad de la víctima (CNDH, 2020, p. 11).

Verdejo (2015) establece que el acoso es “un comportamiento agresivo y no deseado que involucra un desequilibrio de poder real o percibido. El comportamiento se repite o tiende a repetirse con el tiempo” (p. 35). Por su parte en el informe de Luchadoras MX (2017), se define al acoso sexual como las “conductas de carácter reiterado y no solicitado hacia una persona, que resultan molestas, perturbadoras o intimidantes. Estas conductas pueden ser sexualizadas o no” (p. 22), e involucra expresiones no solicitadas como; insultos, mensajes repetidos de odio, envío de imágenes, vídeos y audios con contenido sexual. Ambos autores coinciden en que este tipo de conductas se encuentran relacionadas con un ejercicio de poder y que tiene como finalidad la subordinación de las víctimas. Por su parte, Gaytán (2009) señala que el acoso es una conducta compleja que requiere la presencia de diversos elementos y consiste en:

[...] una o varias interacciones focalizadas, cuyos marcos y significados tienen un contenido alusivo a la sexualidad, en las que la actuación de al menos uno de los participantes puede consistir en aproximaciones sexuales indirectas (empleo de

símbolos, mensajes escritos, silbidos a distancia, material pornográfico), soborno sexual, acercamientos, miradas, susurros y contactos físicos o proposiciones y comentarios sexuales que son no autorizados ni correspondidos, generan un entorno social hostil y tienen consecuencias negativas para quien las recibe. Es posible que se involucren diferencias de jerarquía y estatus, y necesariamente implican un desequilibrio en las relaciones de poder entre los individuos que puede ser contrarrestado o no durante la misma situación. Ocurre en diferentes medios (p. 53).

El acoso sexual es una problemática compleja, debido a que se manifiesta de diferentes maneras, Fuentes (2019) señala que el acoso sexual es una de las principales formas de violencia contra las mujeres, el cual se encuentra basado en una cultura machista y patriarcal, por lo cual la autora clasifica las conductas de acoso sexual de la siguiente manera:

[...] puede ser visual, verbal, gestual, físico, por redes sociales, y llegar a la extorsión y el chantaje que constituye una de sus manifestaciones más graves. Puede ser leve, moderado, fuerte o severo, según el tipo de acoso, su continuidad y persistencia, pero, sobre todo, de acuerdo con la forma como es percibido, lo que a su vez está muy mediado por la subjetividad de quien sufre el acoso sexual (p. 150).

Es importante señalar que, cada una de estas formas de acoso despliega sus particularidades dependiendo de las personas involucradas (víctima- acosador/es), contexto en el cual se encuentre (laboral, social, político, escolar, etc.) así como las relaciones de poder existentes (Fuentes, 2019). Por otra parte, el hostigamiento sexual se caracteriza por el ejercicio abusivo de poder con la finalidad de dañar y discriminar a otra persona. Con base en la Recomendación General Número 19, del Comité de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el hostigamiento sexual se ejerce a través de:

[...] conductas de tono sexual tal como contactos físicos e insinuaciones, observaciones de tipo sexual, exhibición de pornografía y exigencias sexuales, ya sean verbales o, de hecho. Ese tipo de conducta puede ser humillante y puede constituir un problema de salud y de seguridad; es discriminatoria cuando la mujer tiene motivos suficientes para creer que su negativa le podría causar problemas en relación con su trabajo, incluso con la contratación o el ascenso, o cuando crea un medio de trabajo hostil (CEDAW, 1992, p. 3).

Bajo esa misma lógica, en el Glosario de Género de INMUJERES se define al hostigamiento sexual como “un comportamiento sexual no deseado por la víctima y que afecta a su persona y su dignidad” (p.76). Asimismo, Vega (2002) señala que el hostigamiento sexual se manifiesta a través de “cualquier tipo de acercamiento sexual no deseado, requerimientos de favores sexuales y cualquier otra conducta verbal o física de naturaleza sexual” (p.53). Dentro de las conductas que son consideradas como hostigamiento se encuentran las insinuaciones sutiles, leves o graves y pueden ser clasificadas en físicas, verbales y no verbales e implican actitudes como abrazos, tocamientos, propuestas, comentarios, preguntas de índole sexual o sobre aspectos de la vida, condición étnica, raza u orientación sexual, así como mensajes a través de dispositivos digitales y redes sociales. En ese sentido, Hernández, Jiménez y Galicia (2015) las clasifican de la siguiente manera:

(...) Pueden ser físicas, verbales y no verbales, siendo las físicas consideradas como las más graves, incluyen contacto físico, avances sexuales no deseados, asalto sexual y puede llegar a convertirse en violación. El verbal se expresa mediante las peticiones de favores sexuales, comentarios sobre las partes del cuerpo, chistes e insinuaciones de tipo sexual y el no verbal es la exhibición de imágenes con contenido pornográfico (p. 67).

Es importante señalar que el hostigamiento sexual no solo atenta contra la integridad de las víctimas, también transgrede sus derechos humanos, y se caracteriza por el ejercicio abusivo con fines intimidatorios, Carvajal y Delvó (2014) indican que el hostigamiento involucra los siguientes elementos:

- a) Son conductas de tipo sexual que se manifiestan de manera diversa.
- b) Se presentan en una situación desigual de poder entre el perpetrador y quien la recibe, ya sea por la posición jerárquica dentro de un ambiente laboral o de estudio o por el status que le da su condición de género.
- c) Tienen la intención de acosar, presionar, coaccionar e intimidar a una persona.
- d) No bienvenidas ni solicitadas por quien las recibe, además de que involucran una agresión sexual (p. 31).

Carvajal y Delvó (2014) también señalan que para que estas conductas puedan vencer la resistencia de las víctimas con frecuencia el hostigamiento sexual se acompaña de métodos coercitivos basados en la violencia, y se puede

manifestar de diferentes maneras, entre las cuales se encuentran: comentarios lascivos, o de índole sexual, chistes, exposición de material pornográfico, roces, caricias no deseadas, etc. Cabe señalar que estas actitudes van disfrazadas de halagos y piropos.

Como podemos apreciar, las nociones presentadas sobre el hostigamiento y acoso sexual nos permiten clarificar estas dos situaciones. Por lo que se refiere al acoso es ejercido entre pares, por su parte el hostigamiento sexual es ejercido por un nivel jerárquico superior. Ambas conductas se encuentran estrechamente relacionadas y por su similitud pueden ser confundidas. La diferencia entre ambas; el acoso sexual es una conducta que busca coaccionar sexualmente a las víctimas e involucra acciones verbales y no verbales en donde puede ejercerse o no el uso del poder, por su parte el hostigamiento sexual se basa en el ejercicio abusivo del poder, a través de las cuales se transgrede la dignidad de las víctimas, es decir este tipo de conductas se manifiesta generalmente en espacios donde existe una relación de subordinación entre la víctima y el victimario. Es importante señalar, que ambas conductas son dirigidas a dañar la integridad física, emocional y psicológica de las víctimas, desafortunadamente este tipo de expresiones la mayoría de las veces pasan desapercibidas debido a que han sido normalizadas y naturalizadas. Chaparro (2021) señala que el “acoso y el hostigamiento suponen, pues, relaciones de sujeción que pueden poner en riesgo la integridad física y moral de una persona o de un grupo de personas” (p. 255). Sin embargo, con el incremento del uso de plataformas y herramientas tecnológicas este tipo de conductas no deseadas se han ido trasladando del espacio físico al espacio virtual convirtiéndose así en expresiones de violencia de género digital.

#### EFFECTOS PRODUCIDOS POR LAS EXPRESIONES DEL HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL DIGITAL

Las expresiones de hostigamiento y acoso sexual digital no solo dañan la dignidad y derechos humanos de las víctimas que lo padecen, estas conductas no deseadas traen consigo otras consecuencias inmediatas las cuales se ven reflejadas en los aspectos; familiar, social, laboral, económico y en el caso de las y los estudiantes se suman las consecuencias a nivel escolar. En ese sentido, la OEA (2021), señala que la violencia de género digital conlleva a “diversas violaciones de los derechos humanos de las niñas, causando en las víctimas daños y sufrimientos psicológicos, físicos, sexuales y/o económicos” (p.12). Asimismo, este tipo de actos de violencia traen consigo

efectos familiares, sociales y colectivos. A nivel personal, las mujeres que han sido víctimas de violencia digital sufren una variedad de repercusiones en su salud física y mental, y depende mucho de la forma de ataque o conductas a las que fue sometida, dentro de los principales se encuentran; sentimientos de depresión, estrés, ansiedad, ataques de pánico, miedo e intentos de suicidio (OEA, 2021).

Por su parte, autoras como Vela y Smith (2016), señalan que los actos de violencia de género que se reproducen a través de las tecnologías de la información pueden “provocar un daño físico, sexual, psicológico, social y/o económico para sus víctimas, vulnerando con ello múltiples de sus derechos humanos” (p. 59). Este tipo de actos de violencia traen consigo efectos familiares, sociales y colectivos, cualquier acto de ciber violencia o de violencia provoca en las víctimas una restricción en su vida cotidiana y en su vida online incidiendo directamente en los ámbitos laborales, familiares y personales, debido a que la tecnología e internet son omnipresentes, es decir se manifiestan en todos los espacios (Vaninetti 2018).

En el caso de las y los estudiantes universitarios, las expresiones de violencia pueden causar efectos negativos en su rendimiento académico como son; la reprobación, falta de motivación académica, bajo rendimiento académico, deserción y abandono escolar. Cabe hacer mención que las expresiones de violencia y en específico de hostigamiento y acoso sexual digital no solo perjudican a las víctimas también repercute en los diversos sectores de la sociedad perpetuando a través de la violencia digital los estereotipos de género que normalizan cada vez más las conductas de violencia.

Cortázar (2019) señala que dentro de las consecuencias que produce la violencia de género en ámbitos escolares se encuentran sentimientos de “angustia emocional, aislamiento social, nerviosismo, bajo rendimiento académico, puede conducir al abandono de los estudios y pérdida de oportunidades de desarrollo” (p.178). Asimismo, Hernández, Jiménez y Guadarrama (2015) mencionan que las expresiones de hostigamiento y acoso sexual en los espacios universitarios tienen una relación con una diversidad de problemas psicosociales y físicos; entre los cuales se encuentran; angustia emocional aislamiento social, ansiedad y en casos más graves conlleva a las víctimas a atentar contra su propia vida.

En el caso de las y los jóvenes universitarios; sufren tensiones dentro y fuera del salón de clases, así como;

“un impacto profundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la pérdida de oportunidades de éxito en una carrera académica y, por ende, en las posibilidades de encontrar un trabajo estable” (p. 69), los autores coinciden en que ambas expresiones de violencia tienen un fuerte impacto destructivo, emocional y moral en las víctimas que han padecido este tipo de conductas. Martínez y Cuevas (2020), señalan que las jóvenes universitarias que han experimentado conductas de ciberacoso universitario presentan sensaciones y sentimientos de enojo, miedo, culpa, seguridad y estrés al verse vulnerables ante este tipo de ataques. En ese sentido, las expresiones de violencia digital y en específico el hostigamiento y acoso sexual en contextos escolares universitarios representan un obstáculo en el desarrollo integral y en la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, debido a que las y los estudiantes no solo se enfrentan a la responsabilidad que conlleva una formación académica, sino también tiene que padecer los efectos producidos por las violencias sufridas.

Otro elemento importante es que las expresiones de violencia y en específico de hostigamiento y acoso sexual a través de dispositivos y herramientas digitales no solo perjudican a las víctimas, también repercuten en los diversos sectores de la sociedad. Por lo anterior expuesto, es de suma importancia visibilizar la gravedad de este tipo de expresiones de violencia de género, aunque se desarrollen en espacios virtuales y/o digitales, las consecuencias, efectos y daños provocados en las víctimas son reales y paulatinos.

#### HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el periodo de pandemia, las actividades de enseñanza y aprendizaje de todos los tipos y niveles educativos se trasladaron abruptamente a plataformas virtuales. Dentro de los cambios radicales que este modelo de educación trajo consigo es que las personas dejaron de lado el contacto e interacción social para entrar en contacto directo con dispositivos digitales, por lo que esta nueva realidad está reconfigurando la relación entre las y los docentes y estudiantes, sobre todo en la comunicación la cual cada vez más depende de la conectividad y acceso a dispositivos digitales con acceso a internet.

En el caso particular de las y los estudiantes universitarios, las TIC permitieron continuar con la formación, lo cual propició que incrementarían el número de horas que destinan para navegar en internet, así como en el uso de nuevas tecnologías y redes sociales. Lo anterior, facilitó

las condiciones para que las jóvenes universitarias fueran blanco fácil para sufrir algún tipo de agresión. Dentro de las agresiones más comunes se encuentran el envío no consensuado de imágenes con contenido sexual, ciberacoso y ciber hostigamiento (OEA y MESECVI, 2022). Lo anterior, se puede apreciar claramente en el testimonio Berenice:

(...) En una ocasión subí una historia en la cual puse que tenían una hora para decirme lo que quisieran, entonces este chavo me puso “yo te sigo a todos lados y tú no me haces caso. Siempre me escribe que estoy muy bonita, “porque no me haces caso”, también me escribe que porque cuando me intenta hablar no le hablo o así. Me manda reacciones a las fotos que subo, aunque no sea con un tipo de ropa provocativa, creo que no es normal (“Berenice”, estudiante de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, 8 de marzo de 2023).

De igual manera, el envío de mensajes o comentarios de índole sexual fue otra de las constantes en los testimonios compartidos por las jóvenes universitarias, por su parte Ana señaló lo siguiente:

(...) me ha pasado en varias ocasiones, generalmente cuando subo mis fotos a mi insta, me han hecho comentarios obscenos que hacen referencia a mi cuerpo, especialmente a mis pechos, piernas y glúteos. La vez más reciente que me pasó fue que subí una foto en bikini en una alberca y un tipo me escribió que tenía unos pechos hermosos para una rusa, en ese momento me dio mucho coraje y bloqueé el comentario, sin embargo, desde otro perfil siguió comentando lo rico que estaba mi cuerpo. Así también me ha pasado con algunos compañeros de clases que cuando en persona rara vez me hablan, al estar interactuando con ellos a través de mis redes sociales si me han hecho comentarios fuera de lugar, también aludiendo sexualmente a ciertas partes de mi cuerpo (Ana, estudiante de la Licenciatura en Arquitectura CU, 07 de noviembre de 2022).

La OEA y MESECVI (2022) establecen que son diversos los tipos de daños que se producen en las mujeres y niñas que han sido víctimas de violencia digital, entre los cuales se encuentran; daños psicológicos y sufrimiento emocional, daños físicos, aislamiento social, movilidad limitada en espacios fuera y/o en línea, daños económicos y la autocensura, uso reducido o nulo de los espacios digitales. En ese sentido, lo anterior se puede ver reflejado en el siguiente testimonio:



(...) pues primero que nada la incomodidad de ver algo que tú no pediste y que además es grotesco, luego el coraje y la tristeza de ver cómo la gente se siente con derecho de mandarte o decirte cosas que te incomodan o te ofenden. Me da mucha tristeza, lastima más que nada, pues la facultad en la que estamos somos pocas mujeres y no te sientes segura no sabes en qué momento te puede pasar a ti o a tus amigas. Me da mucha tristeza y miedo que me vuelva a pasar a mí (“Berenice”, estudiante de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, 8 de marzo de 2023).

Las expresiones de violencia digital no solo producen sentimientos encontrados en las víctimas, también en el círculo cercano, como lo es la pareja, familia, amigos, etc., Algunos de esos sentimientos son el enojo o la frustración de no saber de dónde vino el ataque, sobre todo que el agresor o agresora se esconda detrás de perfiles falsos o recién creados, aunado a eso, las mujeres que han sido víctimas también son revictimizadas, considerándolas como las “provocadoras” de estas agresiones:

(...) cuando vi los comentarios en mi publicación de insta me dio muchísimo coraje, pues la manera de vestirme o arreglarme no les da derecho a decirme cosas que no les pido, es muy frustrante no saber quién fue el que me escribió esas cosas. También mi novio en ese momento en mi publicación le dijo cosas, particularmente groserías al tipo este. Por el contrario, mi abuela me dijo que yo tenía la culpa por ponerme ropa provocativa pues no me doy a respetar entonces solo por eso tengo que aguantar las majaderías de la gente (Ana, estudiante de la Licenciatura en Arquitectura CU, 07 de noviembre de 2022).

Las estudiantes compartieron que las expresiones de acoso y hostigamiento sexual han impactado su vida personal y académica, las agresiones recibidas no solo se quedan en el plano *on line*, han traspasado a la vida *of line*, lo que ha provocado en ella temor e inseguridad al estar en el mismo espacio en el cual su agresor se encuentra. De la misma manera, han experimentado sentimientos de ira y coraje al leer los comentarios y mensajes recibidos en redes sociales, sumado a eso, en su caso particular de una de ellas ha sido revictimizada por una integrante de su familia al culparla por las agresiones recibidas.

Después de haber sido víctima de acoso y hostigamiento digital, las jóvenes universitarias se han enfrentado a diversas situaciones que ponen en jaque no solo su integridad sino también su seguridad. En ese sentido, se consideró importante conocer cuáles fueron o son los

mecanismos para afrontar las expresiones de HAS digital que han vivido. En uno de los testimonios, una estudiante se apoyó con su grupo de amigas y en una docente, sin embargo, el poder socializar sus experiencias de acoso digital no ha sido un proceso fácil, pues los sentimientos de culpa o vergüenza se hicieron presentes:

(...) Bueno aquí en la escuela a las únicas que les he contado son a mis tres amigas, ellas me acompañan para que yo no me sienta sola, además como no conozco bien el rumbo ellas me ayudan a trasladarme a varios lugares. En una ocasión le quise contar a mi tutor grupal, pero me dio mucha vergüenza decirle lo que me está pasando. A quién sí pude contarle fue a una de las pocas maestras mujeres que tenemos y ella me dijo que no me sienta sola ni tenga vergüenza, que no me culpe yo por cómo se comportan los demás, yo creo que tiene mucha razón, porque sí me sentí alguna vez culpable de que ese chico me escribiera esas cosas. (“Berenice”, estudiante de la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo, 8 de marzo de 2023).

Por su parte, Ana señaló que las estrategias de afrontamiento que ha utilizado para sobrellevar estas agresiones han sido las siguientes:

(...) Reporto los mensajes, bloqueo, directamente cuando me los envían como que evito ver, ignorar esos mensajes. Pero para ser muy honesta, cuando me han llegado a mandar mensajes y así, no es como que fíjate ande contando con todo mundo me mandaron este mensaje, a mi familia no voy y se los comento, puede ser contraproducente, pues me dicen para que subes fotos así, por eso solo los bloqueo, reporto e ignoro (Ana, estudiante de la Licenciatura en Arquitectura CU, 07 de noviembre de 2022).



Las expresiones de violencia que las estudiantes vivieron en pandemia, tienen mayor repercusión en la actualidad, pues a pesar de que de forma digital pueden bloquear a los agresores para que no vean sus publicaciones, este antecedente hace que en dentro de los espacios educativos las mujeres manifiesten actitudes de incomodidad, ansiedad e incluso temor, evitando que ejerzan su derecho a vivir una vida libre de violencia. En ese mismo sentido, muchas veces se ven obligadas a cambiar sus formas de vestir, pues se sienten expuestas ante las agresiones.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar experiencias vividas de estudiantes universitarias relacionadas con expresiones de Hostigamiento y Acoso Sexual Digital, particularmente en carreras “masculinizadas” en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), a partir del periodo de la pandemia COVID-19 y la nueva normalidad educativa en donde se transitó a la virtualidad con el uso de mayores tecnologías. Inicialmente el propósito de esta investigación fue analizar las estrategias que las estudiantes universitarias de carreras masculinizadas han implementado para afrontar las expresiones de HAS digital. En este sentido, como se ha podido apreciar, las universidades no solo son ambientes propicios para la reproducción de desigualdades y discriminación, también son los espacios ideales para empezar a generar cambios y propuestas que permitan generar conciencia entre las y los integrantes de su comunidad académica, con la finalidad de generar espacios donde se privilegie la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres y el respeto a una vida libre de violencia en todos los espacios de convivencia.

Las situaciones de acoso y hostigamiento sexual que viven las jóvenes en los espacios universitarios se han ido naturalizando al grado de ser confundidas con halagos y piropos, por lo cual las jóvenes no las identifican como agresiones, producto de las representaciones culturales y sociales que se otorgan al género (Guadarrama, 2019). No significa que la tecnología haya aumentado los índices de violencia, pero sí facilitó y diversificó los mecanismos a través de los cuales las expresiones de hostigamiento y acoso sexual digital, sobre todo en el periodo de confinamiento provocado por la pandemia.

Durante el trabajo de campo, las jóvenes entrevistadas señalaron que durante este periodo sufrieron agresiones de acoso sexual digital, principalmente a través de redes sociales como Facebook e Instagram. En el caso de Ana y Karina, estas agresiones fueron cometidas por

desconocidos en comparación al caso de Berenice, quien señaló que ella sí conoce a su agresor. A partir de las experiencias vividas por estas jóvenes, han experimentado diversos efectos en su vida personal, familiar y escolar. Las estudiantes señalaron sentir enojo, miedo y rabia, al leer o ver cada una de estas agresiones. Estos sentimientos no solo las han afectado de manera emocional, han tenido repercusiones en su vida cotidiana. En ese sentido, el garantizar una vida libre de violencia para las mujeres y en específico a las mujeres universitarias no solo es un derecho humano fundamental, es también una necesidad urgente para lograr la igualdad entre hombres y mujeres para construir una sociedad basada en valores como el respeto, la igualdad, la fraternidad y la no discriminación.

Algunos de los mecanismos que las jóvenes entrevistadas han implementado ha sido la creación de redes de apoyo, también hablar de estas experiencias con amigas, docentes y familiares. Por lo anterior expuesto, es de suma importancia concientizar a las y los jóvenes en la gravedad de este tipo expresiones de violencia, aunque se desarrollen principalmente en espacios virtuales y digitales los daños y consecuencias provocados en las víctimas son reales y paulatinos, y no solo dañan a las víctimas sino se daña a varios sectores de la sociedad, pero lo más importante, a través de la violencia digital se continúan perpetuando los estereotipos de género y se normaliza cada vez más las conductas de violencia.

FUENTES DE CONSULTA

- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moareno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: IISUE-UNAM.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2021). *Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/669252/LGAMVLV\\_010621.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/669252/LGAMVLV_010621.pdf)
- Carvajal, Z. y Delvó, P. (2014). "Hostigamiento sexual en el sector administrativo de la Universidad Nacional: prevalencia, manifestaciones y efectos". En *Casa de la Mujer*, Núm. 21, Vol. 1, pp. 25-66. Recuperado de: <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD48519.pdf>
- Cervantes, M. y Díaz, E. (2023). "Panorama de la violencia digital en estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México". En *Transdigital*, Vol 4, Núm. 8, pp. 1-23. <https://doi.org/10.56162/transdigital219>
- Chaparro, A. (2021). "Acoso y hostigamiento sexual: una revisión conceptual a partir de # MeToo". En *Revista de Investigación y divulgación sobre los estudios de género*, Núm. 29, Vol. 28. Recuperado de: <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/46/33>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2017). *Hostigamiento sexual y acoso sexual*. Recuperado de: <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Hostigamiento-Acoso-Sexual.pdf>
- Comité de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1992). *Recomendación General 19*. Recuperado de: [http://archive.ipu.org/splz-e/cuencat0/cedaw\\_19.pdf](http://archive.ipu.org/splz-e/cuencat0/cedaw_19.pdf)
- Cortázar, F. (2019). "Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado". En *La Ventana*, Núm. 50. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v6n50/1405-9436-laven-6-50-175.pdf>
- Damián, M. (2021). "Atención a la violencia por razón de género contra las mujeres. Antes y durante la pandemia: una mirada feminista desde la Unigénero de UAM-I". En *Universidades*, Núm. 88, abril-junio. Recuperado de: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/542>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). "Características generales de la metodología cualitativa". En Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fuentes, L. (2019). "Cuentos que no son cuentos: acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias". En *Nómadas*, Núm. 51, 2019, pp. 135-153. Universidad Central DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>
- Gaytán, P. (2009). *Del piropo al desencanto: un estudio sociológico*. Ciudad de México, México: UAM-Azcapotzalco. Recuperado de: [zaloamati.azc.uam.mx](http://zaloamati.azc.uam.mx)
- Hernández, C., Jiménez, M. y Galicia, S. (2015). "La Percepción de las Mujeres hacia las Acciones de Prevención, Denuncia y Erradicación del Hostigamiento Sexual en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México". En *Formación Universitaria*, Vol. 8, Núm. 6, pp. 65-74. DOI: 10.4067/S0718-50062015000600009.
- Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015). "La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. xl iv, No. 176, pp 63-82. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000400004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000400004)
- Instituto Nacional de las Mujeres (2021). *Desigualdad en cifras, "Las mujeres y la violencia en tiempos de pandemia" boletín Núm. 3 marzo de 2021*. Recuperado de: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BA7N03%20Para%20Publicar%20con%20vo%20bo.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA7N03%20Para%20Publicar%20con%20vo%20bo.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lorente, M. (2018). "Virtualidad ficticia y violencia de género". En Donoso, T. y Rebollo, A. (Coords). *Violencias de género en entornos virtuales*. Barcelona: Octaedro.
- Luchadoras MX (2017). *La violencia en línea contra las mujeres en México. Informe para la Relatora sobre Violencia contra las Mujeres Ms. Dubravka Šimonović*. México: Fundación Heinrich Böll México y El Caribe. [https://luchadoras.mx/wpcontent/uploads/2017/12/Informe\\_ViolenciaEnLineaMexico\\_InternetEsNuestra.pdf](https://luchadoras.mx/wpcontent/uploads/2017/12/Informe_ViolenciaEnLineaMexico_InternetEsNuestra.pdf)
- Martínez, L. y Cuevas, M. (2020). Efectos del ciberacoso en jóvenes estudiantes universitarias. En *Ecosociales*, Núm. 23. Recuperado de: <https://revistas.ujat.mx/index.php/ecosoc/article/view/4050/3086>
- Meza, G (1999). "Diferencias de género en percepción y preferencia de carrera universitaria". En *Tecnología en Marcha*, Vol. 13; Número Especial. Recuperado de: [https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec\\_marcha/article/view/1502/1394](https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/1502/1394)
- Oficina Regional de ONU Mujeres para las Américas y el Caribe y el Mecanismo de Seguimiento de la Convención Belém do Pará (MESECVI), (2022). *Ciberviolencia y ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará*. Iniciativa Spotlight. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/mesecvi/docs/MESECVI-Ciberviolencia-ES.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas ONUMUJERES (2020). *Violencia contra mujeres y niñas en el espacio digital: lo que es virtual también es real*. Recuperado de: <https://mexico>

unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2020/Diciembre%202020/FactSheet%20Violencia%20digital.pdf

Organización de los Estados Americanos (2021). *Documentos oficiales*. Recuerdo de: <https://www.oas.org/es/sms/cicte/docs/Guia-conceptos-basicos-La-violencia-de-genero-en-linea-contras-las-mujeres-y-ninas.pdf>

Paredes et. al. (2021). *Informe técnico del proyecto: Violencia digitales en estudiantes de IES del sureste mexicano*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Vaninetti, H. (2018). “Género, estereotipos y violencia en las TIC: Problemática y desafíos”. En *Ley Suplemento Especial Género y Derecho*, Núm. 240. Recuperado de: [https://www.thomsonreuters.com.ar/content/dam/openweb/documents/pdf/arg/white-paper/suplemento\\_especial\\_genero\\_y\\_derecho-version2.pdf](https://www.thomsonreuters.com.ar/content/dam/openweb/documents/pdf/arg/white-paper/suplemento_especial_genero_y_derecho-version2.pdf)

Vega, F. (2002). “Hostigamiento sexual virtual: perspectivas del ordenamiento jurídico de Estados Unidos de Norteamérica”. En *Forum Empresarial*, Vol. 7, Núm. 1, mayo, pp. 53-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/631/63170103.pdf>

Verdejo, M. (2015). *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención*. Universidad Internacional de Andalucía. [https://www.observatoriodelainfancia.es/f/icherosoia/documentos/4851\\_d\\_libro-ciberacoso.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/f/icherosoia/documentos/4851_d_libro-ciberacoso.pdf)

# Ambientes virtuales como herramienta para el aprendizaje

---

Arias Carrasco Mauricio Orlando<sup>1</sup>

Ramírez Toledo Nadia<sup>2</sup>

Salmerón Santiago Karina Gabriela<sup>3</sup>

## RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se proponen como una herramienta que facilita los distintos escenarios que se necesitan para aprender en ambientes virtuales. El aprendizaje virtual reemplaza por completo los escenarios de aprendizaje cara a cara y la tecnología introduce nuevas formas de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, distintos autores reconocen que las tecnologías que se utilizan deben responder a las necesidades del proceso educativo, lo cual implica que el docente reconozca a las tecnologías en todas sus dimensiones, ser capaz de analizarlas críticamente, de realizar una selección oportuna tanto de los recursos tecnológicos como de la información que estos vinculan y para ser capaz de utilizarlas y realizar una adecuada integración curricular en el aula. Por lo tanto, la generación de ambientes virtuales como herramienta para el aprendizaje, permite avanzar hacia la formación de estudiantes y ciudadanos que acorde a las exigencias de nuestra sociedad actual respondan a las necesidades educativas, laborales y sociales; asimismo, se propone la creación de ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo, como herramienta necesaria para romper con los esquemas espacio-temporales y al apoyarse de los recursos tecnológicos se desarrolla un proceso educativo asertivo.

## PALABRAS CLAVE

Ambientes Virtuales. Aprendizaje. Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento. Tecnologías de la Información y Comunicación.

## ABSTRACT

The Information and Communication Technologies (ICT) and Technologies for Learning and Knowledge (TAC) are proposed as tools that facilitate various scenarios needed for learning in virtual environments. Virtual learning completely replaces face-to-face learning scenarios, and technology introduces new ways of understanding the teaching-learning process. Therefore, various authors acknowledge that the technologies used must respond to the needs of the educational process. This implies that educators recognize technologies in all their dimensions, are capable of critically analyzing them, make timely selections of both technological resources and the information they link, and are able to use them while integrating them appropriately into the curriculum. The generation of virtual environments as a learning tool allows progress towards the formation of students and citizens who, in accordance with the demands of our current society, can meet educational, work, and social needs. Additionally, the creation of collaborative virtual learning environments is proposed as a necessary tool to break free from space-time schemes. By leveraging technological resources, an assertive educational process is developed.

## KEYWORDS

Virtual Environments. Learning. Technologies for Learning and Knowledge. Information and Communication Technologies.

## INTRODUCCIÓN

El confinamiento provocado por la pandemia a raíz de la propagación del virus COVID-19 ha cambiado la forma de relacionarse y el estilo de vida de la sociedad; si bien el virus generó el aislamiento social, implicó el incremento del uso de medios tecnológicos para el trabajo y la educación a distancia se convirtieron en una herramienta indispensable de trabajo y a la vez un desafío para el gobierno de México

<sup>1</sup> Docente de la Escuela de Gastronomía de la UABJO. Correo electrónico: ariaso2003@gmail.com

<sup>2</sup> Docente de la Escuela de Gastronomía de la UABJO. Correo electrónico: nadiaramireztoledo@cecad-uabjo.mx

<sup>3</sup> Docente de la Escuela de Gastronomía de la UABJO.

en el sistema educativo (Aguilar, 2020, p. 214). La tecnología ha ido transformando nuestra vida, en todos y cada uno de los distintos sectores que la conforman. Esencialmente es notorio en la educación, ya que se ha modificado el proceso educativo y se han abierto distintos escenarios de interacción que han respondido a la demanda que la sociedad requiere en el para el desarrollo de la formación académica permanente.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se proponen como una herramienta que facilita los distintos escenarios que se necesitan para aprender en y con ambientes virtuales, los cuales actualmente adquieren preponderante importancia ante la era digital que conforman el actual ambiente educativo, como lo señala Hernández (2017).

#### LOS AMBIENTES VIRTUALES Y LOS APRENDIZAJES

Para el abordaje conceptual de las TIC, es necesario partir del análisis de diversas propuestas que se han desarrollado; por ejemplo, Toudert (2015), Espinoza et al., (2018) y Cruz et. al., (2018) coinciden en entender a las TIC como un conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software) y canales para el acceso a la información.

Estas tecnologías de acuerdo con Cabero (2015), Jiménez (2017) y Lozano (2011) deben responder a las necesidades del proceso educativo y surge la propuesta de centrar estas tecnologías en el aprendizaje y el conocimiento como parte de un proceso formativo, es decir, las TAC, las cuáles “tratan de orientar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” (Lozano, 2011, p. 46). De tal manera, que las TAC retoman las TIC, pero sobre todo, pretenden “incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una

serie de herramientas informáticas”, por lo que es necesario “conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia” (Lozano, 2011, p. 46).

Bajo esta premisa, Fernández (2013) refiere que “las tecnologías están incidiendo en el mundo educativo de manera firme y de creciente importancia, en particular, dentro del ámbito de la formación del alumnado” (párr. 2-3), en especial han facilitado el desarrollo de proyectos educativos innovadores que impactan en los procesos educativos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) por su parte, ha reconocido la importancia de las tecnologías en los procesos educativos pues contribuye al “acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación” (párr. 7).

Derivado de lo expuesto en el párrafo anterior se considera que el empleo de las tecnologías es fundamental, pues a través de su uso se revelan nuevas herramientas que permiten facilitar a los estudiantes nuevos ambientes de aprendizaje y estrategias novedosas que propician el desarrollo cognitivo y creativo.

Para esto, es indispensable que el docente tenga conocimiento sobre estas tecnologías, y las acompañe de propuestas de trabajo donde los medios sean parte del proyecto de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales, en ese sentido los ambientes virtuales de aprendizaje son “un espacio de información diseñado para un proceso educativo, en donde se comunican los actores que intervienen en el de manera efectiva y constante, obedeciendo a unos principios pedagógicos que orientan el desarrollo de las temáticas establecidas para el aprendizaje” (Valencia, Huertas y Baracaldo, 2014, p. 80).

La puesta en práctica de esta tecnología requiere que el docente conozca las tecnologías en todas sus dimensiones, y realice una adecuada integración curricular en el aula. El reto principalmente implica que al “involucrar a estas nuevas tecnologías en el aula requiere por parte del docente una actualización o modernización de la forma de aprendizaje, implica una suma de nuevas tareas no previstas en las actividades habituales de los docentes” (Cañete, 2015).



Entonces, para crear un ambiente virtual de aprendizaje colaborativo, es necesario romper con los esquemas espacio-temporales y al apoyarse de los recursos tecnológicos se desarrolla un proceso educativo no sólo con los estudiantes del entorno inmediato o los compañeros de clases, sino que implica la interacción con estudiantes de otras universidades, regiones, de otros estados, países, etc., y a su vez con otros docentes, lo que en consecuencia, permite formar comunidades de aprendizaje para compartir y generar experiencias auténticas de aprendizaje.

Es necesario insistir en que los ambientes virtuales de aprendizaje son una herramienta que permitirá crear dichas experiencias, Dillenbourg (2000) ayuda a enlistar una serie de características para poder distinguir qué es un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA): (a) es un espacio social, donde las y los participantes pueden tener dos tipos de interacción, síncrona y asíncrona; (b) es un espacio virtual, es decir, algunos sólo ocupan texto y otros propuestas en 3D, sin embargo todas y todos trabajan con representaciones que son interpretadas por el estudiantado; (c) el alumnado no sólo es activo sino también son actores de su propio proceso, en otras palabras serán capaces de producir y crear sus propios objetos de conocimiento a través de ensayos, foros, etc. (d) la utilización de AVA no se encuentra enmarcado específicamente a la educación a distancia debido a que, también son ocupados como herramienta a temas particulares o apoyo extra clase durante clases presenciales; (e) además AVA incluye diversas herramientas tecnológicas que ayudan a brindar información, permitir la comunicación y colaboración entre los actores educativos, la integración de esta tecnología y la propuesta pedagógica sugiere el ambiente idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje; (f) el ambiente virtual utiliza los elementos asociados al ambiente físico (libros, actividades de aprendizaje, entrevistas, etc.) los cuales son particularmente importantes el diseño instruccional y la práctica del docente (como se citó en Miranda, 2004, p. 6)

Una vez expuestas las características de AVA, es importante señalar algunas recomendaciones que se pueden retomar para que los docentes generen ambientes virtuales de aprendizaje y se describen a continuación.

Primeramente, apoyarse de las plataformas educativas es decir, “un entorno de trabajo en línea donde se comparten recursos para trabajar a distancia o en forma semipresencial” (Ramírez y Barajas, 2017, p. 2) donde se comparten información y documentación, deben contar con una serie de herramientas: (a) herramientas de gestión de contenidos:

que permiten al profesor publicar y distribuir los materiales del curso (Ramírez y Barajas, 2017, p. 2) entre los alumnos en diferentes tipos de información académica en diversos formatos (xls, doc, txt, html, pdf, entre otros) y, a su vez, ordenarla en carpetas y directorios que estarán a disposición del estudiante en cualquier momento que lo requiera. (Millan, 2018); (b) herramientas de comunicación y colaboración: son aquellas que permiten compartir información a nivel grupal o individual, es decir que puedan trabajar y comunicarse en foros de debate en intercambio de información, como son foros, salas de chat, mensajerías internas; (c) herramientas de seguimiento y evaluación: son aquellos diseñados por el profesor para plantear las evaluaciones y autoevaluaciones que darán cumplimiento a los contenidos de curso; (d) herramientas de administración y asignación de permisos: son realizados a través de un usuario y contraseña para crear una autenticación de ingreso a la plataforma y llevar los registros correspondientes; (e) herramientas complementarias: son instrumentos adicionales para registro o búsqueda de información como bloc de notas, portafolios, aplicaciones de búsquedas, entre otras (Millan, 2018, pp. 21-22). Cabe señalar que, las plataformas pueden ser de tipo comercial o de software libre y cada una ofrece diferentes funcionalidades.

En segundo lugar, es importante que el profesor o profesora virtual asuma el rol de facilitador del aprendizaje y orientador ya que, el proceso en ambientes virtuales de aprendizaje es diferente al ambiente de aprendizaje presencial y por ende el docente debe dedicar un tiempo específico para revisar todos los días los mensajes recibidos y responderlos de manera individualizada, motivando de esta forma a cada uno de las y los estudiantes (Cedeño y Murillo, 2019, p. 145).

Por último, es necesario que promuevan el uso didáctico de las herramientas tecnológicas para motivar el aprendizaje del estudiante, bajo ese contexto la implementación de estrategias de mediación con el uso de estas herramientas buscará crear comunidades de aprendizaje que faciliten la permuta de ideas entre los actores educativos y brinden escenarios pedagógicos innovadores, todo ello con la filosofía del trabajo cooperativo y “la aplicabilidad de los principios éticos y morales, acompañando los procesos del saber con sentido de pertinencia y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje” (Cavada et al., 2019, p. 218).

Una vez abordada estas recomendaciones, es necesario analizar del papel del docente en este contexto y las nuevas necesidades que su formación requiere, pues el empleo de tecnología conlleva también una actualización permanente

con relación a las tecnologías.

Es primordial que el docente cumpla con características fundamentales, dentro de las cuales debe: (a) seleccionar y organizar el material del curso; (b) poseer un amplio repertorio de habilidades docentes específicas; (c) ser competente en los procedimientos y métodos de su disciplina; (d) mantener la curiosidad intelectual de sus alumnos, y promueve el aprendizaje independiente; (e) Usar métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente; (f) ser flexible e interesarse por la enseñanza de sus estudiantes; (g) identificar necesidades y recursos digitales; (h) conocer la disciplina y objetivos que quiere lograr la institución en la que se encuentre; (i) ser permanente en su función como docente; (j) interesarse por seguir actualizándose, y; (k) conocer las características del alumno al que va a asesorar (Casero, 2016, pp. 3-5).

Lo anterior es de especial relevancia, porque la práctica del docente se caracteriza por ser dinámica, flexible e implica ser un guía de los aprendizajes, al pretender por una parte, en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la realidad con una actitud de exigencia para avalar la competencia del aprendizaje; mientras que por otra parte, se pretende comprender para mejorar, las causas que provocan las dificultades de dicho aprendizaje (Vergara, 2016, pp. 75-76).

Es necesario resaltar, que para lograr el acompañamiento de ambientes virtuales de aprendizajes en escenarios presenciales no solo implica que las instituciones cuenten con las tecnologías, que los docentes se capaciten y actualicen en el uso de recursos tecnológicos para mejorar la práctica educativa, también es necesario que las políticas públicas estén encaminadas a la gestión de recursos para que las instituciones educativas cuenten con espacios y estructura tecnológica que permitan a los estudiantes y docentes interactuar (Cano, 2016; Echeverría, 2011).

De esta manera, la virtualidad es un hecho y es sumamente relevante para el desarrollo del conocimiento, las escuelas de todos los niveles educativos y de diversas modalidades pueden utilizar esta herramienta tan efectiva para el aprendizaje del estudiantado ya que como indican Cedeño y Murillo (2019), estos cumplen un papel innovador en el proceso educativo.

En este tipo de espacios los estudiantes se encuentran interconectados y pueden apropiarse de nuevos conocimientos generados en procesos de análisis y reflexión colaborativa y superar la posición de simples espectadores del

mensaje. La utilización de los referidos entornos posibilita la aparición de estrategias que permiten establecer un nuevo paradigma de enseñanza (p. 146).

Con este nuevo paradigma educativo se rompe la idea tradicional de la enseñanza centrada en el docente y en los contenidos, se propone una nueva forma de concebir y ver a la educación formal, no formal e informal, en donde la comunicación entre los actores del proceso sea fluida y activa promoviendo de esta manera nuevas funciones pedagógicas del docente quien se convierte en un mediador de aprendizajes y los alumnos en sujetos activos que construyen su propio conocimiento, lo anterior a través de manejar “herramientas pedagógicas vinculadas con los ambientes virtuales de aprendizaje de tal modo que se genere interacción entre el conocimiento técnico y el pedagógico” (Cedeño y Murillo, 2019, p. 140). Es decir, todas y todos los implicados en el proceso educativo se encuentran con una perspectiva instrumental que ha transmutado el sistema educativo nacional.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de lo anterior, se puede señalar lo indispensable que es para todas las instituciones educativas del país y el mundo la generación de ambientes virtuales de aprendizaje debido a que, permitirán el progreso y actualización de la sociedad en todas sus dimensiones, es posible entonces, aspirar a una nueva búsqueda del conocimiento individual y grupal mediante un tipo de aprendizaje situado de carácter colaborativo y autónomo, tal como lo mencionan Zurita et al., (2020) “El cambio y la innovación de los recursos educativos actuales ...ayudan de manera virtual al aprendizaje con herramientas y servicios, generan la eliminación del espacio-tiempo que limitan la enseñanza, logrando en el individuo





una nueva construcción del conocimiento” (p. 43).

A partir de lo expuesto en las líneas anteriores, conviene resaltar que es ineludible romper con los paradigmas educativos tradicionales y transformarlos a través de la generación de ambientes virtuales como herramienta para el aprendizaje, lo que sin lugar a dudas, permitirá progresar hacia la formación estudiantes y ciudadanos que respondan a las exigencias y necesidades educativas, laborales y sociales acorde a las exigencias que demanda el contexto actual globalizado.



## FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, F. (2020). "Introdujo nuevas formas de comprender el proceso educativo en tiempos de pandemia". En *Estudios Pedagógicos*, Núm. 46, Vol. 3, pp. 213-223.
- Cabero, J. (2015). "Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)". En *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, Núm. 15, Vol. 1, pp. 19-27.
- Cano, P. (2016). "La educación virtual en la Universidad de Sonora". En *Estudios Lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 144-161.
- Cañete, M. (2015). "El rol del docente frente a las TIC". En *Escritos en la Facultad*, Vol. 1, Núm. 109, pp. 37-38.
- Casero, A. (2016). "Deconstrucción del buen profesor. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria". En *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación*, Núm. 22, Vol. 2, pp. 1-14. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685004>
- Cavadía, C., Payares, F., Herrera, K., Jaramillo, J., y Lina, M. (2019). "Los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica". En *Revista Virtual AGLALA*, Núm. 12, Vol. 2, pp. 212-220. Disponible en: <https://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/1443/1067>
- Cedeño, E., y Murillo, J. (2019). "Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza". En *Revista Rehuso*, Núm. 4, Vol. 1, pp. 138-148. doi:<https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>
- Cruz, M., Pozo, M., Andino, A., y Arias, A. (2018). "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes". En *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, Núm. 18, Vol. 2, pp. 197-215. Disponible en: <http://www.eticanet.org/>
- Espinoza, E., Jaramillo, M., Cun, J., y Pambi, R. (2018). "La implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, Vol. 1, No. 3, pp. 10-17.
- Fernández, M. (2013). "El impacto de la tecnología en la educación". En *Revista digital de futuros maestros en la facultad de educación de toledo*, párr. 4-5.
- Hernández, R. (2017). "Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas". En *Propósitos y Representaciones*, Núm. 5, Vol. 1, pp. 325-247.
- Jiménez, F. (2017). *Desarrollo de una estrategia tecnológica para la integración de las TIC con las TAC con el fin de enriquecer la competitividad e innovación de los alumnos de las Primarias Públicas del Municipio de Metepec*, (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México, México.
- Lozano, R. (2011). "De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento". En *Anuario ThinkEPI*, Núm. 5, Vol. 1, pp. 45-47.
- Millan, J. (2018). *Plataformas Educativas. Conceptos generales, tipos de plataformas educativas, implementación, herramientas, recursos, principales plataformas educativas, recursos, aplicaciones*, (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú.
- Miranda, G. (2004). "De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea". En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, Núm. 10, pp. 2-14.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2018). *UNESCO y el Ministerio de Educación por la Agenda Educativa Digital en Ecuador*. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/el\\_ministerio\\_de\\_educacion\\_de\\_ecuador\\_y\\_unesco\\_quito\\_por\\_la/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/el_ministerio_de_educacion_de_ecuador_y_unesco_quito_por_la/)
- Ramírez, W., y Barajas, J. (2017). "Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de Educación superior de San Luis Potosí". En *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Vol. 1, No. 60, pp. 1-13. Disponible en: <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/798>
- Toudert, D. (2015). "Brecha digital y perfiles de uso de las TIC en México: Un estudio exploratorio con microdatos". En *Revista Culturales*, Núm. 3, Vol. 1, pp. 167-200.
- Valencia, N., Huertas, A., y Baracaldo, P. (2014). "Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia". En *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, Núm. 66, pp. 73-102.
- Vergara, M. (2016). "La práctica docente. Un estudio desde los significados". En *Revista Cumbres*, Núm. 2, Vol. 1, pp. 73-99.
- Zurita, C., Zaldívar, A. S., y Valle, R. (2020). "Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje". En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Núm. 25, Vol. 11, pp. 33-46. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.4278319>

# 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 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 curricula 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 exprés 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>

# Algunas reflexiones en torno a problemas actuales de la investigación educativa

Jorge Camilo Tomás<sup>1</sup>

## RESUMEN

La idea central que nos motiva en el siguiente trabajo referido a la investigación educativa, o investigación de las Ciencias de la Educación, está fundada, en ciertas preocupaciones de este autor, que se han ido configurando en el tiempo, sobre algunas dificultades que se expresan con bastante frecuencia en el quehacer investigativo, de los maestros y las maestras, particularmente quienes asumen continuidad posgraduada en su formación magisterial, es decir, los programas de posgrado, de maestría y doctorado.

En tal sentido, una mirada indagatoria sobre la investigación educativa como componente del perfil de formación y desempeño de los docentes en el tipo básico educativo, promueve ciertas preguntas, sobre lo cual merecería plantearse respuestas que puedan generar proyecciones de planeación curricular y didáctica, no sólo en el tipo superior, sino también para los niveles de la educación básico del Sistema Educativo Mexicano.

Tales presupuestos, no serían alcanzables enteramente, sin una sólida formación investigativa desde, en y para el universo del sistema educativo nacional, lo cual implica la necesidad de considerar a la investigación no como un complemento formativo de tipo superior, sino como componente del contenido de la educación desde las primeras edades.

## PALABRAS CLAVE:

Formación Investigativa. Intervención Educativa.

Investigación Educativa. Paradigmas de Investigación.

## ABSTRACT

The central idea motivating the following work on educational research, or research in Education Sciences, is grounded in certain concerns of this author, which have evolved over time regarding some difficulties that are frequently expressed in the research activities of teachers, particularly those who pursue postgraduate education in their teaching profession, namely, master's and doctoral programs.

In this sense, an investigative look into educational research as a component of teachers' training and performance profile in basic education promotes certain questions, for which answers would merit generating projections for curricular and didactic planning not only in higher education but also for the levels of basic education within the Mexican Educational System.

Such presuppositions would not be fully achievable without a solid research-oriented education within, and for, the universe of the national educational system, which implies the need to consider research not merely as a supplementary aspect of higher education but as a component of education content from the early ages.

## KEYWORDS

Research Training. Educational Intervention. Educational Research. Research Paradigms.

## INTRODUCCIÓN

En todas las ramas del conocimiento, la investigación siempre ha constituido vía y fuente de la transformación, sólo los avances de la ciencia y la tecnología se proyectan y logran sobre esa base, si se siente certeza, de que podrán contribuir de algún modo a lograr mejoras de la actividad

<sup>1</sup>Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Correo electrónico: tomsjor\_ca@yahoo.com.mx

humana, ya sea en la concepción de interpretar el mundo o la aplicación de técnicas o alternativas novedosas que impliquen resolver problemas de la práctica. Las políticas educativas y su implementación, sin el acompañamiento de ese motor que significa la investigación en la práctica educativa, siempre estará distante para alcanzar sus propósitos y fines estratégicos.

Surgen preguntas como las siguientes: ¿por qué los niños y niñas no aprenden a investigar y con ello desarrollar estructuras cognitivas de un pensamiento lógico, que favorezca la iniciación de acciones investigativas?, ¿Por qué los planes y programas de estudio en la formación inicial de maestros (as) y otras carreras universitarias no incluyen con mayor énfasis los trabajos investigativos y proyectos de investigación, que los preparen para cursar con mayor éxito los programas de posgrados? Algunas de las interrogantes enunciadas, podrían generar pautas y líneas de investigación para la labor de transformación educativa.

Hay una razón suficientemente establecida, y es la deficiencia para investigar en los que se forman prácticamente en cualquier carrera universitaria, la dificultad para plantear investigaciones, planearlas y ejecutarlas siguiendo diversas metodologías. Pudieran establecerse diversas hipótesis sobre este hecho, dado que, de una parte, existe mucha literatura escrita sobre metodología de investigación y tal vez esa propia amplitud de información, que conlleva a una diversidad de posiciones y enfoques, teóricos y metodológicos, debilite la esencialidad de la aplicación práctica de esos procesos.

Otra cuestión pudiera estar relacionada con la ausencia de contenidos curriculares en la Educación Básica, relacionada con los principios básicos de la investigación científica, desde las primeras edades, que conduzcan progresivamente al desarrollo de una cultura y concepción investigativa. Los niños debieran aprender esas habilidades lógicas en las edades más sensitivas educativamente y evitar con ello, que la investigación comience en los niveles superiores.

#### HACIA UNA CONCEPCIÓN FORMATIVA CENTRADA EN LA INCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN COMO COMPONENTE DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN

En las Ciencias de la Educación se corre hoy el riesgo de adoptar un camino en que la investigación deje de ser una línea de formación profesional. En lo que a posgrado se refiere, la realización de proyectos de intervención

podría conducir por ese camino. En tal sentido, nuestra opinión es encontrar una vertiente de unificación entre las modalidades investigativas de los proyectos, es decir, de intervención y de investigación propiamente.

Por otra parte, la concepción de estrategias investigativas, no debieran reducirse a la descripción analítica e interpretativa de los objetos de estudio, sino además, y como función rectora, la aportación de información pertinente, para encausar los procesos de intervención socioeducativa, lo que implica, pasar a un plano de proyección aplicada, más allá del simple reporte de estado o de rendición de información o simplemente, dar cuenta de algún tema, situación o problemática.

Debe recordarse que las investigaciones lineales de corte interpretativa tuvieron su génesis en desplazar el esquema clásico lógico positivista, aceptando por su radicalidad, un esquema también unidireccional, en la creencia de una interpretación intencionada y práctica, constructora desde la inmanencia fenomenológica, en donde el método es desplazado por la teoría que aprehende y construye las realidades en la cual se genera la trascendencia Hurseliana del conocimiento científico. Los controvertibles en este campo, entre los cuales modestamente me incluyo, debíamos no dejar de analizar una simple formulación; desde que entramos en acción práctica, opera lo subjetivo-objetivo, es decir, lo interpretativo-analítico. Luego, esta unidad no puede ser inseparable.

De ahí que, aun cuando los propósitos preconcebidos para desarrollar proyectos centren su atención, o bien, en la labor de intervención o de investigación propiamente, habrán de reconocer la naturaleza unitaria de esos procesos, y no adoptar un carácter unidireccional, que significa una fracturación epistemológica. En tal sentido, y es de este autor, una visión con este significado encierra la comprensión de una unidad epistémica, en que las realidades divididas para su estudio forman parte de un todo más general y complejo, como advierte la unidad inobjetable universal de todo lo existente. La complejidad exige como principio ver al mundo social o natural en sus sistemas de vínculos y relaciones y tal presupuesto trasciende a la concepción metodológica que habrá de aplicarse en la práctica educativa.

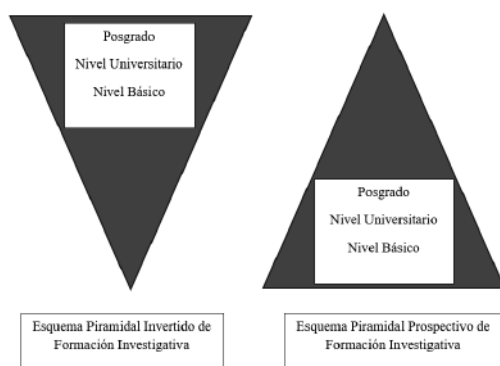
Una línea de apreciable valor estratégico, que el nuevo modelo educativo mexicano y en particular, en contexto de las políticas educativas del estado de Oaxaca, que habrá

de atender, está vinculada a las concepciones que en el orden de la formación investigativa debe alcanzarse no sólo en formación posgraduada de los educadores, sino la universalización de ese importante componente en todo el sistema, dando preferencia a la formación investigativa en la formación inicial de los maestros (as).

En ese sentido, desde la educación básica primaria, la enseñanza-aprendizaje podría hacer una contribución a la formación de un pensamiento investigativo como parte de las estrategias para conducir la formación básica, más allá del tratamiento del contenido para el desarrollo intelectual. En su teoría Ontogenética del desarrollo, Piaget sitúa en el periodo infantil la etapa del desarrollo del pensamiento lógico-formal, que incluye el pensamiento hipotético-deductivo. ¿qué es este nivel, sino las bases del pensamiento científico? Luego la propia Pedagogía, desde esos postulados clásicos, ya nos orienta sobre la necesidad de potenciar la concepción científica del mundo, desde la edad infantil.

Las habilidades lógicas que presupone la formación de ese pensamiento deben concebirse desde las propias estrategias didácticas, planteando acciones graduales de carácter investigativo. Sin embargo, debe formar parte de una política que oriente de manera rectora la contribución potencial no de una asignatura, sino de todas, que se constituya como una verdadera red de sistemas inter-materias. Este modelo permitirá contar con futuros profesionistas de todas las ramas de formación, con habilidades básicas para saber investigar, evitando la contradicción que hoy se advierte bastante generalizada,

Figura 1. Esquemas Piramidales de Formación Investigativa.



Fuente: Elaboración propia.

de que los profesionistas comiencen a investigar en el mejor de los casos, en el nivel universitario, y en el peor, a través de los programas de posgrado. Esta contradicción podría observarse en el siguiente esquema ilustrativo.

PROBLEMAS RELATIVOS A LA DISCUSIÓN SOBRE LOS PARADIGMAS DE LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

El propio enfoque moderno o posmoderno de la Complejidad admite comprender la realidad desde una comprensión holística y se habla de Multirreferencialidad y multidimensionalidad. Esto nos indica que la realidad que contiene el problema o que problematizamos por muy pequeño que sea su sector de presencia o manifestación, hay que abordarla desde múltiples ángulos, es decir, tratar de analizarla desde todos o por lo menos desde aquellos puntos más importantes de su totalidad, bajo la propia orientación inductiva que nos dice qué factores, dimensiones o variables parecen estar más próximas al objeto, en su sistema empírico de relaciones. Esto significa ver al objeto en sus múltiples dimensiones de análisis.

En las Ciencias Sociales, el sujeto que se estudia no está aislado, sino inmerso en un sistema de relaciones que ejercen múltiples efectos sobre él y viceversa, no reconocerlo, ya de hecho, es un análisis unilateral e incompleto. Opera aquí un importante principio ontológico, el de que, el ser es él, y sus circunstancias. Entendiendo también que ese sujeto existe y se comporta, en función del tiempo (en que vive), que es otra importante dimensión de análisis, el tiempo en su dimensión histórica.

Por otra parte, las investigaciones que se centran unilateralmente en estudios de la conciencia, su estructura y funcionamiento, no toman en consideración otro elemento, el que esa propia conciencia se soporta en mecanismos de funcionamiento biológico, es el modo en que denominamos el ente biológico-psicológico-social, y este debería por cierto ser, el orden de colocación de los términos. También esto fundamenta plenamente la necesidad de los enfoques más integradores o abarcadores de partes que no pueden quedarse marginadas o desatendidas.

Otro problema muy poco reconocido en opinión de este autor es la ausencia del análisis histórico-lógico en nuestras ciencias. Se advierte una cierta tendencia a satisfacer dicha ausencia con el estado del arte, Estos dos modos de asumir esta etapa de las investigaciones, cumplen de hecho, cierta complementariedad. La consideración de omitir la utilidad de lo histórico es

una cuestión también muy cercana al posicionamiento epistemológico en la manera de asumirlo. La historia aún con su carácter impreciso, como cualquier otra ciencia, incluso, las llamadas ciencias exactas, por naturaleza, no puede ser excluida como dimensión de cualquier estudio, por cuanto, encierra una lógica objetiva por su propia existencia real. ¿Acaso no somos producto de ella? Esta condición establece que lo histórico no debe obviarse en los estudios o investigaciones cualquier sea su objeto.

Por otra parte, el estado del arte nos da una visión actual de su estado. Dicho estado pasa a la historia en su devenir. Otro ángulo de este problema, podría ser su interpretación desde un pragmatismo moderno desde su sentido genético, es decir, el de atender solo su significado utilitarista para simplificar las vertientes de su comprensión. Tal preocupación que nos asiste es observable por la marcada ausencia del componente histórico con que se orientan las investigaciones educativas actuales.

También, debe considerarse que esa parte de la realidad que ya nos va configurando un campo específico de investigación temática, de cierto modo, ya tiene explicaciones teóricas, que pueden ser de otras investigaciones pasadas, no importa su tiempo y lugar, que han roto fronteras temporales y espaciales, con explicaciones y resultados, que suelen encontrarse en la literatura clásica disciplinar. Sin duda constituirán complementos del estado actual del conocimiento.

#### LAS INVESTIGACIONES CON ENFOQUE MIXTO O DE MODELOS METODOLÓGICOS INTEGRALES

El apartado anterior da pie a las siguientes reflexiones referida a la conveniencia de la unificación epistémica en la conducción de las investigaciones educativas. La necesidad o no de integrar los paradigmas modernos de la investigación cualitativa y cuantitativa, sigue resultando un tema de notable interés entre los metodólogos e investigadores en las Ciencias Sociales y en particular en las Ciencias de la educación. Importantes pensadores de estas áreas de las Ciencias han señalado reiteradamente el sentido lógico de una integración. Entre tales investigadores me resulta interesante el destacado investigador y activista social Ezequiel Ander-Egg (2011), por citar uno.

Ya en una publicación, por este mismo medio, en un artículo intitulado “Necesidad de una unificación epistémica entre los paradigmas de la investigación educativa” (Jorge, 2015), nos referimos a este importante

aspecto epistemológico, no solo del área educativo, sino el de las Ciencias Sociales y Humanas, en general. Volver sobre tal, no resultaría impertinente, por cuanto hoy cobra fuerza, desde los embates de las corrientes posmodernistas, que desde su crítica por exaltar el subjetivismo europeo Hursseiano o fenomenología de las Ciencias, niegan el valor de la historia o el de las ciencias. Somos hijos de ambos, aun reconociendo los perjuicios de la exaltación desmedida y determinante del eurocentrismo.

Reconocidos autores del pensamiento social mexicano, como Miguel León-Portilla (2019), han señalado ideas puntuales con la que nos advierten que no obstante condenaciones e incomprensiones mutuas, En el fondo ambos tipos de imágenes son intensamente humanos. En cuanto tales, deberán estudiarse sin prejuicio. Porque su examen sereno, más allá de fobias y filias, ayudará a comprender la raíz del México actual, consecuencia viviente del encuentro violento de esos dos mundos.

La negación de las culturas universales por preponderar la nuestra, es utilizar la misma lógica de lo centrista. Lo que no significa dejar de recuperar, enriquecer y dimensionar lo nuestro, como modo irrenunciable de una reivindicación histórica. Al hablar de lo interpretativo como única opción para abordar la investigación educativa, hacemos adopción sólo a la comprensión inmanente prefijada por la intensión personal del que investiga. El todo-objeto es más que ese ángulo unilateral de estudio, cuando se trata de un todo, que es psicológico, natural, social; el ente (psico-biológico-social) que constituye el educando.



En su trabajo “Aprender a Investigar”, del ya citado autor Ander-Egg (2011), refiriéndose a la integración de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, refiere como puntos conclusivos que sintetizan la idea de unificación “...superadas las polaridades y contraposiciones metodológicas y conceptuales, y aceptado que la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa no son procedimientos excluyentes, hoy, en el campo de la investigación social, se propugna la complementariedad metodológica”. Al abordar este principio de complementariedad paradigmática, merece considerar, además de lo estrictamente teórico, el ángulo metodológico que presupone adoptar uno u otro enfoque o su integración mixta.

En la concepción actual de fortalecer la aplicación de los proyectos de intervención, habría que cuidar su acercamiento a la investigación educativa, lejos de su distanciamiento. La unidad de estos procesos fortalecería su función transformadora. La concepción de una separación de estos dos enfoques en la construcción del conocimiento implica una ruptura epistemológica, pues la intervención habría que considerarse como una investigación aplicada, es decir, como un sistema de acciones socio educativas situadas en contextos puntuales, que parten de una etapa investigativa exploratoria que impliquen la planeación de acciones conscientes fundamentadas bajo el criterio de la verificación práctica.

Por tanto, cualquier intervención educativa, conlleva una fase diagnóstica para recopilar información, procesarla interpretativamente y derivar conclusiones que ejercen una orientación para el trabajo de campo interactivo entre los actores participantes que adquieren el carácter de investigadores sociales. De tales presupuestos habría que asumir que las estrategias para conducir la transformación de las realidades-objetos de estudio adoptan un carácter de acción investigativa, además de su función gestora.

Por otra parte, la concepción de estrategias investigativas, no debieran reducirse a la descripción analítica e interpretativa de los objetos de estudio, sino además, como función rectora, la aportación de información pertinente, para encausar los procesos de intervención socioeducativas, lo que implica, pasar a un plano de proyección aplicada, más allá del simple reporte de estado o de rendición de información o simplemente, dar cuenta de los procesos o problemáticas.

#### CONCLUSIONES

La educación es por naturaleza humana, y su investigación de igual modo debe servir a los fines del mejoramiento de las sociedades y las naciones. Ese es el sentido principal de estas líneas, dirigidas a quienes dedican día a día, lo mejor de sus vidas a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Con las consideraciones expuestas en este trabajo, hemos querido enunciar algunos de los problemas que, en opinión del autor, debieran ser temas de preocupación, por los que asumimos la docencia en las Ciencias de la educación en interés de contribuir al crecimiento de su excelencia, condición ésta, en la tesis que sostenemos, sin la cual no podría ser alcanzada, si se adolece del elemento investigativo como componente formativo en nuestro universo educativo.

Por otra parte, la debilidad en la formación investigativa a la que se otorgue margen, en el espectro de formación básica y superior de nuestro sistema, encierra connotaciones epistemológicas de gran alcance, pues lejos de aportar fibras de fortaleza científica a nuestras ciencias (educativas), permitirá una dimensión contraria, es decir, la de la pérdida de su consistencia científica y, por lo tanto, su naufragio en la avalancha y avatares de la posmodernidad humana.

Finalmente, cierro este artículo de discusión proponiendo una pregunta para que las lectoras y los lectores sigan su curso de aportaciones teóricas y de la práctica educativa: ¿Considerando todo lo anterior, su conjunto de contradicciones ¿Los proyectos de investigación e intervención desarrollados en las Ciencias Sociales y en particular en las Ciencias de la Educación, cumplen o podrán cumplir plenamente la función transformadora de la realidad socioeducativa como verdadera misión de toda ciencia en todos los campos del saber? Las posibles respuestas, quedarán en el tintero y en las posibilidades investigativas de quienes amablemente, lean esta contribución.



FUENTES DE CONSULTA

Ander-Egg, Ezequiel (2011). *Aprender a Investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba.: Editorial Brujas

Cerezal Mezquita Julio (2012). *La Investigación Pedagógica: un apoyo al trabajo del maestro*. México: Ediciones CEIDE.

Ducoing, Patricia (Coord.) (2016). *La investigación en Educación: Epistemologías y Metodologías*. Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana. México: Editorial Plaza y Valdez.

Jorge Camilo, Tomás (2015). "Necesidad de una unificación epistémica entre los paradigmas de la investigación educativa". En *REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS*, Vol. 1, Núm. 7, pp. 55-58.

León-Portilla, Miguel (2019). *Visión de los Vencidos. Relaciones Indígenas de la Conquista*. México: UNAM.

Zapata, Oscar (2005). *La Aventura del Pensamiento Crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.

## **Criterios Editoriales para publicar en la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS del ICEUABJO**

---

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del(a) o los(as) autores(as) (máximo tres) ordenados alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (\*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, con la síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será congruente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del artículo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de

los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; y no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en uno de los siguientes números. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al/a(os/as) Autor/a(es/as) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice primeramente con un problema que, inicie la discusión, después se desarrolle el mismo y finalmente exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor o Autora, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán contener la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en *Times New Roman*, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo *jpg*, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas es para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que la Autora o el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este

efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que la Autora o el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias, entre otros, citados, mismos que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua. Si se tratara de dos o más obras del mismo autor o autora, en un mismo año, se agregarán en minúsculas, letras del alfabeto que ayuden a distinguir cada fuente, ejemplo: (2021a), (2021b), (2021c) y (2021d).

#### EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Currículum*. México: Paidós.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de víctima a agresor". En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. X. No. 24, p.p. 97-113.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Anuario Estadístico 2015*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm>. Consultado el 04 de abril de 2023.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función en el procesador de texto.

#### REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

Los artículos deberán enviarse al correo electrónico: [academicus-revista@hotmail.com](mailto:academicus-revista@hotmail.com)

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales, enunciados con antelación.

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción, tengan faltas ortográficas y no atiendan todos los aspectos de forma y fondo, especificados.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del/a(os/as) autor/a(es/as).



[www.ice.uabjo.mx](http://www.ice.uabjo.mx)  
e-mail: [direccion@iceoaxaca.edu.mx](mailto:direccion@iceoaxaca.edu.mx)  
Tel. 01(951) 51 637 10/11  
Avenida Universidad s/n, Col. Cinco Señores, C.P. 68120  
Oaxaca, Oax. México

*Handwritten signature or mark in brown ink at the bottom left corner.*