

III CONGRESO INTERNACIONAL DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

PROSPECTIVA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL

Reflexiones educativas de problemas psicosociales contemporáneos

Mario Orozco Guzmán
Ana María Méndez Puga
Karla Ileana Caballero Vallejo
María Rosario Espinosa Salcido



*Amapsi
Editorial*

III Congreso Internacional de Transformación Educativa
Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador

Reflexiones educativas de problemas psicosociales contemporáneos

Autores: Mario Orozco Guzmán, Ana María Méndez Puga,
Karla Ileana Caballero Vallejo y María Rosario Espinosa Salcido

Revisión técnica: María Montserrat Arellano González y Juriata González Pulido

Integración de la obra: María Montserrat Arellano González

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Reflexiones educativas de problemas psicosociales contemporáneos es uno de los 16 libros generados en el III Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 21 al 23 de agosto en Boca del Río, Veracruz, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: 978-607-7506-28-7. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 30 de abril de 2018.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.



Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Comité Organizador del Congreso

Dr. Rubén Edel Navarro
Presidente del Comité Organizador

Dra. Santa Parrello
Presidente honoraria del Congreso

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Coordinador del Comité científico

Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Coordinadora del Comité editorial

Mtro. Gerson Edgar Ferra Torres
Dra. Brenda Luz Colorado Aguilar
Mtro. Alejandro Arrington
Dra. María Cristina Miranda Álvarez
Coordinación de logística

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Dr. José Luis Gama Vilchis
Comité de patrocinio

Mtro. Gustavo A. Huerta Patraca
Coordinador de promoción y difusión

Dra. Guadalupe Hortensia Mar Vázquez
Coordinadora de comunicación

Dr. Gustavo Carpintero Vega
Coordinador de relaciones institucionales

C. Pedro González
Dr. Gunther Dietz
Coordinación de pueblos indígenas

Dra. Imelda García López
Dra. Dulce Gutiérrez
Coordinación de talleres

Dra. Yadira Navarro Rangel
Coordinadora académica

Dra. Fabiola Hernández
Coordinadora de foros

Mtro. Ignacio Morales Hernández
Coordinador de información

Comité de talleres

Dra. Imelda García López
Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Lic. María Teresa Mota

Comité técnico en Ciudad de México

Lic. Alejandra Jurado Mendoza
Lic. Javier Armas

Promotores regionales

Dr. Benjamín Mendoza Jacinto
Mtra. Guadalupe De La Torre García
Estado de México

Mtro. Ángel Ibarra Pérez
Tlaxcala

Comité científico

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Dr. Mario Orozco Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Dra. Antonia Padilla
Dr. Julio César Carozzo
Lic. Javier Armas
Dra. Fabiola Hernández
Dra. Lilia González
Dra. Alba Luz Robles
Dr. Juan Manuel Garcés Chávez
Mtro. Fabián Martínez Hernández
Dr. Agustín Lagunes Domínguez
Dr. Carlos Arturo Torres Gastelú
Dra. Lucía Valencia Virgen
Mtra. Mireya García Rangel
Dr. José Antonio Vírseda Heras
Dra. Verónica del Carmen Quijada Monroy
Dra. Gabriela Croda Borges
Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Dra. Mafalda Marcus
Dr. Axel Didriksson
Dra. Miroslava Chávez Loza
Dr. Rubén Edel Navarro
Dra. Elvia Taracena
Dra. Alma Herrera Márquez
Ing. Rafael Lara Barragán
Dra. Graciela Mota
Dra. Dulce María J. Pérez
Dra. Sandra Castañeda
Dra. Ana María Payan Ramos
Dra. Ana María Del Rosario Asebey Morales
Dra. Ana María Méndez Puga
Dra. Ana María Ornelas
Dra. Ana Luz Flores Pacheco
Dra. Adriana Nachieli Morales
Dra. Karla Villaseñor
Dra. Ana Cazares
Mtro. René Torres Bejarano
Mtro. Rogelio Díaz Salgado

Mtro. Juan Manuel Garcés
Dr. Arturo García Santillán
Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón
Mtro. Javier Margarito Serrano García
Mtro. Ignacio Morales Hernández
Dra. María Cristina Miranda Álvarez
Dr. Rafael Córdoba Del Valle

Comité científico internacional

Argentina

Dr. Horacio Maldonado
Dra. Alicia Risueño

Brasil

Dra. Angela Soligo
Dra. Mónica Helena Gianfaldoni
Dr. José Luís Bizelli
Dra. María Cristina Joly

Chile

Dr. Juan Carlos Judikis Preller
Dra. Mónica Pino Muñoz

Colombia

Mtro. Julián Darío Giraldo Ocampo
Mtro. Wilder Perdomo Charry
Dr. Luis Alberto Tafur Jiménez
Mtro. Carlos Arturo Castro Castro
Dr. Edgar Barrero Cuéllar
Dra. Rosa Suárez

Costa Rica

Dra. Dora Patricia Celis

Cuba

Dr. Alexis Lorenzo
Dra. Bárbara Zas
Dr. Manuel Calviño

España

Dr. Joaquín Paredes Labra
Dr. Manuel Santiago Fernández Prieto

Estados Unidos

Dr. Javier García Orozco

Perú

Dra. Azucena Guido
Dr. Belisario Zanabria
Dra. Lupe Ampudia
Dra. Lilia Lucy Campos Cornejo

Comité editorial

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Dr. Mario Orozco Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Dra. Raquel Guillén
Dra. Fabiola Hernández
Dra. Ana María Del Rosario Asebey Morales
Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón

Índice de contenido

Introducción..... 10

Mario Orozco Guzmán, Ana María Méndez Puga y Karla Ileana Caballero Vallejo

Parte I. Prácticas docentes y ciudadanías feministas en la Universidad

Elementos de pedagogías feministas en docentes de ingeniería..... 18

Pamela Viñas Lezama, María Fernanda López Olivares,
Ana Bárbara Sánchez España, Luis Ángel Leocadio Cervantes
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Feminicidio en Oaxaca, un enfoque desde diferentes miradas.....45

Elena Martha Castañón Canals
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala -Suayed

**Profesoras de la carrera Química Farmacéutica Biológica
y su conceptualización de las pedagogías feministas.....77**

Alba Esperanza García López, Pamela Viñas Lezama,
Jesús Abraham Ramírez de Arellano de la Peña, Karen Judith Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Trayectorias de vida: impacto en las prácticas pedagógicas críticas.....105

Alba Esperanza García López, Cesar Alfonso Garcia Caballero,
Lidia Bárbara Narváez Lira, Amanda Sofía Robles Rodríguez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Parte II. Prácticas éticas en la formación en contextos escolares

**Análisis cualitativo sobre la percepción de conocimientos éticos profesionales
adquiridos por los estudiantes de Psicología..... 130**

Refugio López Gamiño, Norma Coffin Cabrera,
María De Lourdes Jiménez Rentería, Juan José Yoseff Bernal
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Intervención proactiva y prosocial frente a incidentes críticos escolares.....146

Jhon Alexander Holguín Alvarez, Estrella Esquiagola Aranda,
Mitchell Alarcón Díaz, Joaquín Vertizo Sores
Universidad César Vallejo
Universidad Nacional De Educación

**Percepción de los estudiantes de Psicología
sobre los conocimientos éticos adquiridos..... 170**

Norma Coffin Cabrera, Sandra Anguiano Serrano,
Benita Cedillo Ildefonso, Patricia Suárez Castillo
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Parte III. Prácticas en el uso de las tecnologías de la información y alcances de intervención

Adicción a Facebook en bachillerato y licenciatura..... 186

Xóchitl Guadalupe Aguilar Barrera, Yhumy Mildred Simón Vega,
Samuel Bautista Peña, Estela Pérez Vargas
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Programa de información, prevención e intervención del ciberbullying.....202

Francisca Mercedes Solis Peralta, Azucena Valencia Torres,
Gabriel Alejandro Valencia Torres, Gustavo Antonio Huerta Patraca
Universidad Veracruzana
Centro Universitario Hispano Mexicano

La violencia social y el bullying en las instituciones educativas.....227

Julio César Carozzo C.
Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela

Acoso escolar en estudiantes universitarios.....238

María Leticia Rubí García Valenzuela, María Jazmin Valencia Guzmán,
Brenda Martínez Ávila, Ana Celia Anguiano Morán
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Enfermería

Introducción

Mario Orozco Guzmán,
Ana María Méndez Puga
y Karla Ileana Caballero Vallejo

Miradas para pensar las pedagogías feministas, la ética y las formas de violencia en la escuela

El presente libro colectivo reúne textos inéditos de académicos mexicanos y peruanos, sus páginas recogen una serie de reflexiones que las y los docentes generan día a día en la cotidianidad de sus aulas como producto de las preocupaciones que les aquejan, de lo que ven y de lo que escuchan desde su posición como docentes y ciudadanos.

En la composición de los capítulos cada autor y autora, ya sea que elaboren registros, recojan narrativas intencionadas o no, diseñen instrumentos para la medición o simplemente generen propuestas sobre lo que vendría bien hacer; da cuenta de la necesidad de que en las aulas y en las prácticas docentes -más allá de las voluntades y pretensiones personales e institucionales-, se tutelen los derechos fundamentales de la formación ética y ciudadana; las cuales se basan en el derecho a la diferencia, en el respeto a ser diferente a otro y a pensar distinto.

También reflejan su preocupación por la violencia política, económica, simbólica, social, de género, etc.; que se vive en el país y que tejé las relaciones entre los sujetos. Todos comparten tradiciones intelectuales en las que la psicología es la línea rectora para centrar la mirada en tres fenómenos: la práctica docente desde las líneas de acción feministas, la ética en la formación y la violencia como forma de socialización en las redes sociales; y, albergan un lugar común: la escuela.

La escuela, además de ser el espacio privilegiado para la socialización y el aprendizaje, es el espacio en dónde los sujetos aprenden a ser sujetos de derecho, pues reproducen los contenidos sociales que son necesarios para la convivencia. Lo que ocurre dentro de ella no está ajeno o exento de lo que en el territorio social y cultural acontece diariamente; las formas de violencia estructural de una aparente “sociedad en descomposición” también tiene lugar en las aulas, en los patios de recreo, en las relaciones maestro-estudiante, en las relaciones entre iguales, con los otros; en las reacciones de tolerancia o intolerancia frente a la diferencia; aprendizajes constitutivos todos, de formas particulares de relación.

Siendo el lugar que la sociedad designa para que se aprenda “la selección de la cultura” que el curriculum escolar propone, que no sólo incluye contenidos sino que plantea la reflexión sobre los valores, pensar sobre sí mismo y sobre lo que está presente, con el fin de generar formas de simbolización fundamentales para comprender lo no visible pero existente en el proceso de formalización para entender la base conceptual de la ciencia y el mundo; se convierte en el territorio idóneo para pensar la cultura y las formas de cultura de las que son portadores las y los estudiantes, sobre el cómo se depositan y comparten en el espacio de lo colectivo dando pie a la interacción y a la construcción de nuevas y variadas para pensar en mundo, la realidad y las relaciones con los otros.

Este panorama permite pensar a la escuela como un espacio complejo, con su propia cultura y problemáticas, con prácticas que suelen transformar a los sujetos debido a las implicaciones que se propician; que van desarrollando la posibilidad de pensar cómo piensa el otro, de dialogar y actuar en función de lo que se concluye en torno a ese pensar. De esta manera, la escuela(s) y sus actores contribuyen a cambiar o perpetuar lo que les propone el mundo actual. Para hacerlo van leyendo, releendo y elaborando conclusiones de textos académicos que relacionan con sus vidas y las vidas de los otros; van generando propuestas discursivas sobre cómo entienden lo que pasa dentro y fuera de la escuela, el por qué pasa y pensando cómo se estaría si no pasara. Pero también son sujetos de actuación, actúan para reproducir a manera de imitación en un primer momento y sólo los “cortes” en la realidad les permiten reconstruir escenarios.

En la escuela la violencia es más simbólica -como diría Bourdieu- que real, funciona como sostén y argamasa de cualquier tipo de violencia y puede llegar a ser tan explícita, que obligue a replantear los fundamentos institucionales por el daño devastador que produce a los sujetos; las “nuevas violencias cibernéticas” tienen la característica de “bordear” ambos límites, el de la violencia simbólica y la real; la grabación y exposición de imágenes o videos en redes virtuales, asegura la(s) “mirada(s) de los otros”, la participación y la complicidad implícita de los espectadores que pueden observar desde las pantallas de diferentes dispositivos –en más de una ocasión- formas de violencia física o verbal ejercidas por el poder de uno sobre otro; que comparten y a las cuales puede además asignar y signar con un “like” el agrado o desagrado. Este doble fenómeno es lo que hace que este ejercicio de violencia sea tan brutal y devastador para de los sujetos que la viven.

Que pueden ser hombres o mujeres. Que pueden ser mujeres “tendidas” en un piso bañadas en sangre con marcas que marcan a cuerpos ya sin vida, mujeres inermes antes la discriminación laboral, ante el acoso físico o sexual, cuestionadas en sus vidas y trayectorias por el hecho de portar una identidad en un cuerpo que históricamente ha sido signado con una diferencia que implica menor valía. Esas violencias también se viven y reproducen en la escuela. Como hecho social o como hecho cultural, se tejen las conductas en los cuerpos que marcan la diferencia pero no en un intento de reconocerla sino de desvanecerla y de hacer ver el lugar de cada diferencia. Se “enseña” cómo ser y mientras más cercano se esté de ese ideal, mejor “aprendiz” se será y con ello, se garantiza en gran medida, su “felicidad” es la estructura social.

Extinguir esas formas de violencia solo será posible cuando las personas se respeten y se les respete por su condición de “ser personas”, y no por su condición de género. Las prácticas en las aulas no deben obviar estas situaciones, por el contrario es necesario cuestionarlas ponerlas en el juego para la discusión con los otros y pensando la diferencia del otro, sólo en la medida que se haga visible que la violencia obedece en gran medida a las “formas” en las que se ha construido la noción de “semejante”, se estará en la posibilidad de establecer nuevos contratos éticos y frente a la emergencia de sujetos éticos, que toman a cargo su construcción desde situadas para articularse.

La obra está organizada en tres partes que buscan dar cabida a la lógica argumentativa de los diferentes abordajes con los que son construidos los textos. La primera parte, “Prácticas docentes y ciudadanías feministas en la universidad” está conformada por textos que ofrecen narrativas particulares que reflejan formaciones escolares que orientan a la configuración de ciudadanías con equidad, así como al cuestionamiento de las formas de violencia de género, tres de los textos aquí vertidos muestran resultados de un proyecto de investigación general.

La segunda parte, "Prácticas éticas en la formación de contextos escolares" centra las discusiones al concepto de *ética* y a las estrategias y actividades escolares que se ponen en juego para su "enseñanza" en las aulas, establecen a su vez una segunda apuesta, la de mirar la ética -la conducta ética-, no como una "serie" de aprendizajes, sino como un mosaico de conductas que articulan la condición de lo humano.

La tercera parte, "Prácticas en el uso de las tecnologías de la información y alcances de intervención", recoge temas relacionados con las formas de violencia cibernética y la variante del acoso en estudiantes universitarios, las investigaciones arrojan datos actuales que permiten conocer y pensar los escenarios actuales de participación de jóvenes universitarios y generar panoramas sobre "los sufrimientos" actuales en esta población.

Las autoras(es) del capítulo "Elementos de pedagogía feminista en docentes de ingeniería", "Profesoras de Q.F.B y su conceptualización de las pedagogías feministas" y "Trayectorias de vida: impacto en las prácticas pedagógicas críticas" todos producto de una macro investigación, revisan elementos de las prácticas docentes y las trayectorias de profesoras de diferentes unidades académicas de la UNAM, como las FES Zaragoza e Iztacala, rastreando elementos pedagógicos feministas y críticos en la didáctica de sus clases, desde la generación de diversa categorías un aspecto central es el "no reconocimiento" de estas profesoras como feministas, pero la identificación de elementos de vida que influyen de manera determinante en hacer evidente una "marca" que permita pensar en culturas de equidad de género.

En "Feminicidio en Oaxaca, un enfoque desde diferentes miradas", de la autoría de Catañón Canals, se analizan los "saberes y no saberes" de la ciudadanía respecto a la conceptualización del feminicidio. El marco teórico de referencia acerca al reconocimiento de dos datos importantes; por un lado; a pesar de ser la violencia de género una práctica que tiene lugar

desde siempre en las culturas y las sociedades hetero-patriarcales, su inclusión como un tipo de violencia que debe tipificarse en la ley es muy reciente; por otro lado, el feminicidio pese a la necesidad de reconocimiento y reformulación en las leyes de tipificación de los delitos hacia la mujer, sigue en las agendas políticas más como el “cumplimiento” de acciones para acreditar frente a los organismos internacionales, que como una serie de acciones que mejoren las condiciones de vida de las mujeres en el país.

Lopez Refugio, Coffin Cabrera, Anguiano Serrano y Suárez Castillo en “Percepción de los estudiantes de Psicología sobre los conocimiento éticos adquiridos” y “Análisis cualitativo sobre la percepción de conocimiento éticos profesionales adquiridos por los estudiantes de psicología”, en un estudio de corte cuantitativo y cualitativo con un instrumento que se aplicó a la misma población, refieren en los alcances de su hipótesis inicial (en ambos enfoques) que dentro de las aulas universitarias “la ética” es poco trabajada y de nulo abordaje en la formación de los(as) estudiantes, aun cuando las nuevas demandas inquietan en la generación de competencias éticas como parte de la formación de cualquier profesional. Motivo por el cual, urgen la necesidad de que se implementen contenidos de corte ético en todos los niveles de formación y que se revise el actuar de los docentes en un análisis de sus capacidades para la formación en ética.

El texto que cierra este bloque, “Intervención proactiva y prosocial frente a incidentes críticos escolares”, de Holguín Álvarez y et. al, revisa la propuesta de aplicación de un programa de intervención para la generación de estrategias que eviten la aparición de incidentes críticos en las escuelas; incidentes que protagonizan los escenarios escolares en comunidades identificadas con alto nivel de violencia. La propuesta incide en que no basta con conocer para ser proactivo sino que se requiere del reconocimiento del otro y las condiciones circundantes, ser prosocial, para generar cambios en las conductas y los entornos sociales.

El último apartado incluye los artículos "Adicción al Facebook en bachillerato y licenciatura", "Programa de información, prevención e intervención del ciberbullying", "La violencia social y el bullying en las instituciones educativas" y "Acoso escolar en estudiantes universitarios" abordan una misma temática que en la lógica de presentación de los artículos permite al lector reconocer diferentes variables del uso de las redes sociales y las violencias entre los sujetos participantes, dando cuenta de escenarios virtuales y físicos, uno de los artículos analiza el bullying caracterizado como un ejercicio de violencia que se da en los espacios escolares, revisa aspectos de las conductas de interacción física y el otro artículo las de interacción virtual, con las implicaciones a nivel de subjetividad de un fenómeno físico y verbal que se desplazó a las redes sociales. Y en esta sintonía se toca uno de los temas más delicados en las agendas de género, el acoso sexual. Los autores de este texto revisan formas diversas en las que tiene presencia este fenómeno en jóvenes universitarios.

Reflexiones educativas de problemas psicosociales contemporáneos, es una obra que fue creada para que los docentes creen estrategias de transformación frente a la identificación de problemas que con seguridad ellos y ellas viven en sus aulas. Gracias a los y las evaluadores que a través de su experiencia enriquecieron con sus observaciones logrando contenidos más completos en cada capítulo; ojalá que los y las lectoras de estos textos sean también copartícipes de la construcción de nuevas reflexiones y posicionamientos que sirvan para mejorar la escuela.

Parte I. Prácticas docentes y ciudadanías feministas en la Universidad

Elementos de pedagogías feministas en docentes de ingeniería

Pamela Viñas Lezama¹, María Fernanda López Olivares,
Ana Bárbara Sánchez España, Luis Ángel Leocadio Cervantes

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Resumen

Este trabajo identifica elementos de las pedagogías feministas en cuatro docentes reconocidas como excelentes maestras por sus estudiantes y que imparten clases optativas en la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Analiza como estos elementos inciden en los objetivos formativos correspondientes al Plan de Estudios de dichas carreras, aportando nuevos elementos a la formación integral de los y las alumnas. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas y se llevaron a cabo observaciones no participantes en dos de las sesiones de clase de cada una de las docentes

¹ Correspondencia: psicpvl@gmail.com, 044- 55 2326 2697.

del trabajo de investigación². Se analiza de los planes de estudio el nivel de compromiso con los objetivos informativos -mediante los que los y las estudiantes se apropian de los conocimientos pertinentes a la unidad didáctica- y los objetivos formativos que incluyen: formación intelectual, humana y social. De estos últimos se espera que los y las alumnas adquieran habilidades y un perfil profesional al egresar de la carrera para poder desarrollarse en el ámbito laboral, por lo que son de interés en el análisis de la práctica docente. Se revisa cómo el cumplimiento de estos objetivos se relaciona con la implementación de las pedagogías feministas; las cuales, al contemplar una perspectiva de género, favorecen también la interacción de la docente con los y las alumnas. Dentro de los hallazgos se encuentra que las docentes introducen elementos de praxis en torno a sus objetos de estudio al compartir sus vivencias, promover la sensibilidad y la consciencia social, aportan además herramientas que facilitarán la inserción en el campo profesional de los estudiantes, aun cuando no están especificadas en el plan de estudios.

Palabras clave: Pedagogías Feministas, Ingeniería, Prácticas Docentes, Didácticas, Feminismo.

Actualmente la relación entre el sistema educativo y la igualdad de género pareciera no ser un problema si se consideran los avances que en materia de equidad social e institucional, que surgen a partir del movimiento sufragista de las mujeres en apoyo a su ingreso a las universidades que se refleja en el crecimiento de la matrícula femenina. Pese al logro de participación de las mujeres en los espacios escolares, la idea preponderante en la ciencia, relacionada con el contraste dicotómico entre objetividad-subjetividad, razón/sentimiento y público/privado, relega a las mujeres a espacios en los que prima la humanización, el cuidado y la sensibilidad, viéndose reflejado en la creación de licenciaturas o carreras técnicas de supuesta orientación "femenina" como: psicología, enfermería y pedagogía, entre otras (Sánchez, 2002). Y es vista como "*rara*" la presencia de mujeres en áreas de conocimiento normalmente asociadas a los varones, como es el caso de las ingenierías, ello hace de interés el abordaje de este trabajo.

² Este trabajo se desprende de del proyecto PAPIIT IN305616 "Las pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la ciencia entre académicas universitarias".

En México se ha logrado la igualdad de matrícula entre hombres y mujeres, pero se está lejos de alcanzar una distribución igualitaria por carrera. La paridad de la matrícula por sexo tiene matices que es posible ver si se analiza que por área de conocimiento existe una marcada división que obedece a la condición de género, hecho que muestran también diagnósticos en el país. Las estadísticas reflejan que las mujeres siguen optando de forma preponderante por profesiones que les permitan cumplir con el rol asignado socialmente de cuidadoras, en este sentido, los avances y dificultades de la matrícula por género en la educación superior en México refuerzan la necesidad de promover la equidad de género en los diversos ámbitos (Aguilar y Gutiérrez, 2015).

La situación de las mujeres en la ciencia es representativa al lugar de las mujeres en nuestra sociedad, pues, el primer dato que salta a la vista es la escasa presencia de investigadoras en las instituciones generadoras de conocimiento (Blázquez y Flores, 2005). Los estudios sobre las estructuras del personal docente y de la investigación universitaria manifiestan el reducido número de mujeres catedráticas en la universidad lo cual expresa que las dificultades de acceso y promoción de las mujeres se relacionan con las estructuras de poder donde los factores a considerar como barreras invisibles son: la distribución según el área de conocimiento, las tensiones por la conciliación de la esfera privada y laboral, la maternidad y, finalmente, la ausencia de modelos femeninos de identificación (Jaume, Río, & Guardiola, 2014).

En este punto, resulta de gran importancia destacar el papel preponderante que juegan las prácticas docentes en la construcción de la identidad de las estudiantes en escenarios donde la violencia simbólica; entendida como la emisión de mensajes que reproducen relaciones de dominación y desigualdad (justificando la subordinación de las mujeres). Está presente a veces con mayor presencia que la discriminación por parte de compañeros u otros docentes; como es el caso de las carreras de Ingeniería (Molina, Flores, Ortiz, y Reynaga, 2014). Esta dis-

criminación hacia las alumnas de ingeniería se hace presente cuando son cuestionadas por su elección de carrera debido a su género, infravaloradas en sus habilidades para entender o desarrollarse en materias como: matemáticas, física, química, o, cuando se les presiona para cumplir un estereotipo que las muestre severas, serias y hasta cierto punto masculinizadas en comparación con las estudiantes de otras carreras consideradas femenina.

En este contexto poco favorable para las mujeres, los y las profesoras juegan un papel privilegiado en las jerarquías del aula. En función de esto, las investigaciones sobre género y ciencia han mostrado que el apoyo docente que reciben las estudiantes, en específico, en su trayecto de formación profesional, resulta ser de gran importancia para que ellas concluyan exitosamente sus estudios y se interesen en incursionar en la carrera científica (Espinosa, 2010). Ahora bien, la formación de los y las estudiantes se contempla no únicamente en el perfil de egreso, sino también en los objetivos de los planes y programas de estudio que buscan establecer cuáles serán las características y cualidades de los y las profesionales egresados. Por eso, en consideración de las situaciones dentro del aula, las barreras invisibles para el desarrollo académico y posteriormente, laboral, así como en la formación profesional y ética de los alumnos y alumnas, se reconoce que las pedagogías feministas cobran una especial importancia en el sentido de empoderar a las alumnas, a partir de su reconocimiento como agentes activas en la creación de conocimiento. En consecuencia, es necesario conocer en un primer momento el origen de las pedagogías feministas a través de su precursor teórico, las pedagogías críticas.

Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas surgen como una alternativa a la pedagogía tradicional, la cual considera al estudiante como un ente pasivo dispuesto a recibir todo aquello que el docente tenga a bien enseñar. Este tipo de educación se asume como práctica de la dominación (educación bancaria), donde no se da una conciliación entre el educador y el educando, se rechaza el compañerismo entre ellos y pretende, dentro de su marco ideológico, adoctrinar a los educandos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión, no pretende liberar el pensar dentro de la tarea común de rehacer el mundo. Su ánimo es el de controlar el pensamiento y la acción, lo que obstruye la actuación de hombres y mujeres como seres capaces de opción, que cuando sienten la prohibición, sufren.

En la educación problematizadora la acción de un educador humanista, al identificarse con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos en un esfuerzo permanente a través del cual hombres (y mujeres) van percibiendo críticamente cómo son en el mundo en el que están. Lo que exige que el educador sea un compañero de sus educandos rompiendo así la dicotomía docente que sabe/ alumno que aprende (Freire, 2005).

Korol (2007) comparte la crítica de Freire, quien concibe la educación como práctica de la libertad, pero va más allá al dar pautas para la implementación de una pedagogía feminista, al mencionar que estas prácticas no se limitan a un discurso contra las formas opresivas y represivas del estado burgués y patriarcal de sus instituciones de reproducción de la cultura androcéntrica y colonizadora. Dicha implementación, se efectúa por medio de claves que buscan dar lugar a una pedagogía popular feminista de una manera colectiva, estas claves son:

- a) Crítica a la dominación capitalista y patriarcal.
- b) Cuestionamiento sistemático a la cultura androcéntrica.
- c) Reflexión hacia la deconstrucción de las categorías duales y binarias.
- d) Búsqueda de horizontalidad y autonomía.
- e) Valoración del diálogo en la práctica política.
- f) Radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación.

Pedagogías feministas

Uno de los mayores aportes del feminismo al mundo académico, particularmente en la educación superior a causa del incremento de la matrícula de mujeres en las universidades, es la pedagogía feminista, que replantea procesos educativos bajo nuevas modalidades éticas y políticas (Guevara, 2016).

Hablar de pedagogías feministas, significa abrirnos paso hacia nuevas prácticas que reconfiguren y cuestionen el quehacer tradicional académico, tanto en estudiantes como docentes, optando por una postura dialéctica. Significa a la vez, tomar en cuenta el contexto histórico, su evolución, mirar las ideas a nivel político y personal, todo esto siempre enfocado hacia los sectores subordinados u oprimidos de la población. La sociedad se encuentra en constante cambio al igual que las necesidades y las problemáticas de los individuos, en consecuencia, es necesario revisar la evolución de algunas prácticas pedagógicas y con ello, reflexionar acerca

de lo que realmente se logra al construir conocimiento dentro de un aula (Korol, 2007). Es por eso que, además de revisar conocimientos adquiridos derivados de un contenido específico, hay que integrar en nuestro campo de visión las problemáticas de género, clase y etnia.

Martínez (2016) agrega al respecto que en la sociedad existe una organización dicotómica, que además implica una jerarquización patriarcal y heteronormativa que no permite la igualdad en las relaciones de género. Todo ello actúa como mecanismo de socialización, de este modo, para combatir y afrontar dicho mecanismo es necesario tomar conciencia de la posición en la que nos encontramos dentro de esta normalización.

En contraste a la organización dicotómica, las pedagogías feministas conllevan dentro de su configuración, una visión donde exista la emancipación de las prácticas tradicionales, es decir, androcéntricas, denunciando el poder de lo masculino para promover, construir y fortalecer el papel de las mujeres en la educación, creando así un ambiente democrático. Si bien, las pedagogías feministas todavía se encuentran en proceso de construcción, cuentan con elementos multidimensionales que las caracterizan; de este modo, las ideas, teorías y conceptos se conjuntan para referenciar las prácticas pedagógicas que no sólo contemplan los objetivos y los contenidos de aprendizaje, pues van más allá para formar a las y los estudiantes como personas capaces, comprometidas y críticas en torno al orden androcéntrico (Maceira, 2008).

Es en este punto, donde las pedagogías feministas al observar a los alumnos y las alumnas a lo largo de todo el proceso educativo, sobrepasan la impartición de contenidos como mera "*moneda de cambio*" dentro de la educación bancaria, para enfocarse en la formación no solo profesional sino también intelectual, humana y social, coincidiendo así con los propósitos de los objetivos formativos.

Objetivos informativos y formativos

En el escenario académico, un objetivo es aquel que se refiere solamente a un carácter de tipo didáctico en el que se exponen de manera clara y precisa los "*cambios de conducta*" que se trabajarán con el alumno y que deben lograrse como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Salcedo, 2011). Estos "*cambios de conducta*" se pueden subdividir en:

- **Objetivos Informativos**, mediante los cuales los alumnos adquieren conocimientos relacionados con la unidad temática correspondiente, y comprenden conceptos y manejo de contenidos.
- **Objetivos Formativos**, son aquellos que rebasan el nivel intelectual dentro de la práctica educativa, requieren habilidades sociales y formación humana, con ellos no se trata sólo de manejar un tema conceptualmente, sino de aplicar tales conocimientos en el ámbito profesional.

Mismos que a su vez Zarzar (1994), orientan, en 4 dimensiones que son: a) Formación intelectual (adquisición de métodos, habilidades o destrezas, en el ámbito de la razón), b) Formación humana (actitudes y valores individuales); c) Formación social (actitudes y habilidades en relación con otros), y d) Formación profesional (actitudes, valores y habilidades, enfocadas al desarrollo del profesionista).

Para propósitos de la presente investigación, se seleccionaron los objetivos formativos contenidos en el portal electrónico de las carreras de Ingeniería Mecánica (Facultad de Ingeniería, 2017a) e Ingeniería Industrial (Facultad de Ingeniería, 2017b), categorizándolos en tres rubros: sensibilidad social, formación profesional y habilidades personales; según su nivel de aplicación individual, profesional y social. Como se ve reflejado en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Objetivos formativos (portal electrónico de la Facultad de Ingeniería, 2017).

Elaboración propia.

Habilidades personales	Formación profesional	Sensibilidad social
<p>Que el alumno sea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Honesto, responsable y crítico -Disciplinado y dinámico -Creativo <p>Que el alumno posea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visión prospectiva -Iniciativa y autonomía -Comunicación efectiva: Verbal, escrita y corporal 	<p>Que el alumno posea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidades para la innovación -Actitud emprendedora -Ética profesional -Voluntad y disposición por el aprendizaje continuo como interdisciplinariedad -Iniciativa, autonomía y autoaprendizaje -Confianza en sí y en su preparación académica -Actitud empresarial -Mente abierta orientada hacia la solución de problemas y al cambio -Multidisciplinariedad e interdisciplinariedad <p>El alumno deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tener deseos de actualización, superación y competencia en su profesión -Saber trabajar en equipo -Tener liderazgo y negociación -Tener gusto por la investigación -Promover el cambio en la mentalidad frente a la competitividad internacional. 	<p>Que el alumno posea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocación de servicio para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad con respeto y cuidado al medio ambiente. -Responsabilidad social -Conciencia de la problemática nacional, basada en el conocimiento de la realidad del país. -Conciencia de la necesidad de promover la competitividad del país <p>Que el alumno demuestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tener una actitud humanista y de servicio hacia la sociedad. -Procurar la conservación del medio ambiente

En relación al proceso metodológico, el **objetivo general** de la investigación consiste en relacionar los elementos de la pedagogía feminista de docentes de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, con el cumplimiento de objetivos formativos de unidades didácticas optativas. Para lo cual, el cumplimiento de los objetos específicos refiere:

- Conocer los objetivos formativos e informativos de unidades didácticas optativas.
- Identificar los elementos de la pedagogía feminista que en la práctica de las docentes de ingeniería, promueven el cumplimiento de los objetivos formativos.

El **tipo de estudio** es descriptivo de corte cualitativo, la información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de las carreras de Ingeniería Industrial y Mecánica, así como observaciones no participantes durante las clases de las docentes. Dichas

observaciones se llevaron a cabo a partir de una guía que consideraba composición y distribución del grupo, uso de lenguaje inclusivo, promoción e incentivación de la participación de las alumnas y comentarios positivos, reconocimiento del papel de las mujeres, comentarios reflexivos, comentarios a partir de la experiencia personal y profesional, sanciones ante comentarios sexistas, dinámica al interior de la clase y movilidad dentro del aula, con el propósito de identificar las prácticas pedagógicas favorables para el cumplimiento de los objetivos formativos. A la par, se llevó a cabo una revisión documental en el Plan de Estudios de la carrera de Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica para indagar en los objetivos formativos en ellos propuestos.

Las participantes como ya se comentó, fueron 4 docentes que son caracterizadas por su excelencia en un proyecto anterior PAPIIT IN300411-3, estudio en el cual se describe “las académicas como impulsoras de la carrera científica, la visión de sus estudiantes”, y el presente trabajo continúa con la entrevista a estas docentes de excelencia, bajo el auspicio del proyecto PAPIIT IN3056516 “Las pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la ciencia” como aspectos centrales que definen su práctica docente.

Además de las entrevistas, se realizaron observaciones de clase de cada una de las docentes por lo menos en dos ocasiones, revisando aspectos de la didáctica y de las secuencias didácticas que tienen lugar en las aulas. El **análisis** de las observaciones y de las entrevistas, se llevó a cabo utilizando el programa de análisis cualitativo Atlas ti 7.5, a partir del acopio y el análisis de lo observado, se generaron cuatro categorías para agrupar las distintas prácticas pedagógicas:

- a) *Distribución de grupo*: se refiere a la dinámica de acomodo dentro del aula, es decir, los espacios que ocupan las alumnas y los alumnos, siendo que la distribución dentro del aula se corresponde a la predominancia de hombres en la matrícula de la Facultad de Ingeniería.

- b) *Espacialidad*: contempla el dominio del espacio dentro del aula que tienen las docentes y la atención que prestan a sus alumnos y alumnas a lo largo de su clase. Al contemplar que la ingeniería es una profesión donde la práctica es indispensable resulta evidente la necesidad de clases que integren tanto la parte teórica como la práctica, de manera que esta categoría se subdivide en dos momentos de clase. El primer momento contempla la posición de la docente durante la explicación de contenidos teóricos enmarcados en el programa, el segundo momento, comprende el manejo del espacio por parte de la profesora durante la parte práctica de la clase –en caso de que exista–, resolviendo dudas, brindando asesorías o ejemplificando directamente en ejercicios individuales o por equipos.

- c) *Integración profesional y social*: hace referencia a la transmisión de experiencias de las docentes en el ámbito de las demandas de la sociedad fundamentadas en el género y en su desarrollo profesional. Con ello, ejemplifican los contenidos, desde su mirada como mujeres ingenieras, ayudando a que sus alumnas identifiquen áreas de oportunidad, en primera instancia dentro de la universidad y en segunda, dentro del ámbito profesional y personal como es el caso, por ejemplo, de la conciliación de la vida laboral y la vida matrimonial, etc.

d) Por último, la categoría de *participación*, que no podría enunciarse sin hacer antes hincapié en que el contexto es poco favorable para las mujeres dentro de las ingenierías, al ser la población minoritaria; de manera que la participación de las alumnas puede ser invisibilizada, desvalorizada o ignorada, degradando el papel de las mujeres en la educación. Esta categoría busca analizar las prácticas pedagógicas feministas que buscan visibilizar la participación de las alumnas, fomentando el respeto para que ellas expresen dudas o complementen la clase con sus diferentes aportaciones, creando espacios óptimos para la inclusión de las alumnas al ámbito escolar y académico, e incentivando la participación en pro de la democratización de las clases.

Resultados

Se presentan los resultados en secuencia de análisis de las categorías presentadas en el apartado anterior.

Distribución de grupo

Se observa que en Ingeniería Industrial (Figura 1) existen diferencias en cuanto a la distribución de las alumnas respecto a otras áreas como ingeniería mecánica. Siendo que la matrícula de mujeres en la carrera de Ingeniería Industrial es más alta, se deduce que el número de alumnas se ve relacionado con la formación de grupos amplios de mujeres dentro del aula.

Figura 1. Esquema de la distribución del grupo en clase de Estudio del Trabajo, Ingeniería Industrial.

Pizarrón

M	H	H	H	H	H	M	M	M	M	M	H	M	H	
H	M	H	M	H	H	H	H	M	H	M	M	H	M	H

Se observa también que las alumnas que se sientan adelante participan más que las mujeres que se sientan en la parte de atrás. Esto podría ser ya que al ocupar los lugares de enfrente, prestan mayor atención y encuentran una mayor posibilidad de participación; o bien, los lugares cercanos al pizarrón, facilitan que las docentes las observen y les otorguen la palabra como lo refiere el siguiente fragmento:

“El grupo está compuesto de manera equilibrada, al haber 16 hombres y 14 mujeres, en la sesión, aunque la mayoría de estudiantes se sentaron de manera aleatoria, es interesante como muchas alumnas (más de la mitad de estas), se situaron en los lugares delanteros (...) Puesto que las mujeres parecen prestar más atención que los chicos, la participación es ligeramente mayor en las mismas” (Fragmento de la observación realizada en una clase de Estudio del Trabajo).

Durante las entrevistas las docentes mencionaron que tanto la matrícula, como la participación de las mujeres en las clases se han incrementado, esto lo observan en la distribución de las alumnas en el salón y la formación de equipos:

“(...) lo que noto es que hay cada vez más alumnas. Hoy tengo ya como el treinta por ciento del grupo son alumnas, y alguna vez, en un semestre, tuve quince alumnas y cinco alumnos, o sea, completamente invertido, pero fue un semestre así raro, muy raro. Normalmente, últimamente, tengo como el treinta por ciento de mujeres.” (Fragmento de entrevista realizada a una docente que imparte la materia de Estudio del trabajo en Ingeniería Industrial).

"(...) yo les pongo a exponer y a veces ellos forman los grupos entonces me tocó una ocasión, dos chicas de estas que son echadas pa'lante en todo sentido, y le tocó a un pobre que les dijo "oigan puedo estar con ustedes", si hombre, no hombre se lo traían, pero asoleado... pero les fue muy bien (...)." (Docente de la materia: Relaciones Laborales y de Comportamiento Industrial, Ingeniería Industrial).

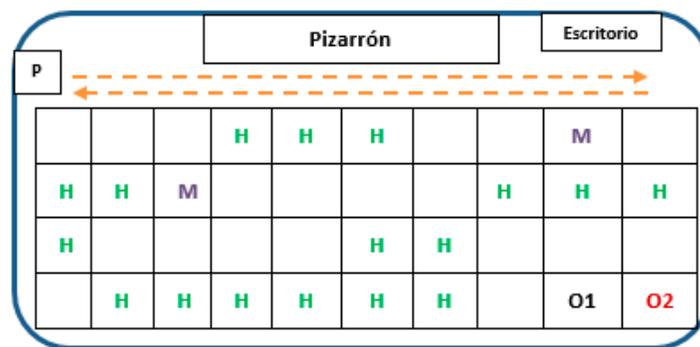
Espacialidad

Durante el análisis se observó que todas profesoras cumplen con el primer momento de la espacialidad, es decir el dominio del espacio dentro del aula que tienen las docentes durante la clase teórica y la atención que prestan a sus alumnos y alumnas a lo largo de su clase. Al explicar la teoría en clase, se colocan frente a todo el grupo en el área del pizarrón, con el fin de obtener la atención de todo el alumnado, esto sucede al comenzar la clase y cuando los temas requieren ser explicados por las profesoras.

El segundo momento de la espacialidad, se presenta cuando las clases son prácticas, pues las profesoras se desplazan en el aula con la finalidad de interactuar directamente con los y las alumnas, la atención que las docentes prestan a sus estudiantes al resolver dudas, supervisar el desarrollo de la actividad y brindando atención de manera individual y personalizada. Cabe resaltar la importancia del espacio físico del aula en este segundo momento, pues si la estructura del salón y la distribución de las bancas no son adecuadas para el desplazamiento de las profesoras, éstas se ven "*obligadas*" a transcurrir la clase posicionadas frente al grupo, explicando y desarrollando los temas correspondientes como se puede ver en la Figura 2, y en el siguiente fragmento:

“El movimiento de la Dra. dentro el aula es únicamente en el área señalada del pizarrón, frente a los y las alumnas, pero quizá pueda explicarse por el acomodo de las bancas dentro del aula que no permite espacio para mayor movilidad.” (Fragmento de la observación en una clase del módulo de Calidad, en ingeniería industrial)

Figura 2. Esquema de la Observación de Ingeniería Industrial, Calidad.



Una situación diferente se observó en la clase de Estudio del Trabajo, de Ingeniería Industrial, donde la docente se desplaza con mayor facilidad en el espacio, después de terminar la exposición, como se muestra en la Figura 3 y el siguiente fragmento:

“Durante la explicación la profesora se mueve únicamente dentro del área del pizarrón, de un extremo del salón al otro. Una vez que termina la explicación de la Dra. realiza un ejercicio a partir de lo que ella explicó. (...) Mientras ellos lo resuelven, ella pide las tareas que quedaron la clase pasada; lo hace recorriendo todo el salón, pasando por todos los lugares y entre las bancas. En el recorrido que hace en el salón, aclara dudas y se desplaza hasta el lugar de la persona que tiene duda” (Fragmento de la observación en una clase del módulo de Estudio del trabajo en Ingeniería Industrial).

Figura 3. Esquema de la Observación de Ingeniería industrial, Estudio del trabajo. La línea punteada representa el camino que recorría la docente durante la clase para recoger tareas y contestar preguntas.



Integración profesional y social

Respecto a la formación profesional de sus estudiantes, todas las profesoras contribuyen aterrizando la información teórica con ejemplos de la vida cotidiana que tienen relación con su actividad profesional y su injerencia en la sociedad, partiendo primeramente de una participación activa en su círculo social inmediato, para de ahí derivarlo hacia ámbitos más amplios tales como el profesional y el social. También se observó que las profesoras dan herramientas a los y las alumnas para su desarrollo personal; fomentando el interés, la ética y la creatividad a través de ejemplos de sus experiencias de vida personal, actividades de reflexión mediante materiales que vinculan sus intereses con su actividad profesional como: lecturas, material audiovisual, estudios de caso, investigaciones y prácticas profesionales in situ. Como se muestra a continuación:

“El tipo de ejemplos que pone para ilustrar el tema y las preguntas que realiza están relacionados con la experiencia profesional y la vida cotidiana. Respecto a sus ejemplos, también utiliza personalidades importantes como Carlos Matzuda, Steve Jobs, José Hernández, Mandela, Yair Israel Piña López, etc. (...) Aporta a la clase anécdotas vivenciales propias, p.ej. con relación al examen profesional, con su papel de mamá” (Fragmento de la observación realizada en la clase de Calidad, Ingeniería Industrial).

"(...) Puede influir el formato de la misma clase, dado que la profesora mediante materiales didácticos: cañón, uso de presentación en PowerPoint y ejercicios en el pizarrón, logra explicar las diferentes temáticas de la unidad de la manera más clara posible (...) Su clase, en general, es relajada a pesar de la complejidad de los temas, pues no explica ni muy rápido o muy lento, pone ejemplos relacionados con la temática y al mismo tiempo con problemáticas de la vida diaria, haciendo más sencillo el entendimiento del alumnado, además fomenta el pensamiento crítico y ético con los mismos ejemplos" (Fragmento de la observación realizada en Ingeniería Mecánica).

Asimismo, las docentes mencionaron en las entrevistas, que lo más importante en la formación profesional y personal de los y las alumnas, es propiciar la inquietud por el aprendizaje autónomo, a través de ejemplos y actividades que desarrollen los intereses y la sensibilización de sus estudiantes, pues de esta forma también desarrollan una actitud ética y más flexible hacia su objeto de estudio, como lo muestra el siguiente fragmento:

"(...) se tienen que comportar como gente madura y así los trato, como muchachos que están a punto de ser ingenieros, entonces, como les digo yo a ellos, no nada más les enseño del trabajo, les enseño una actitud profesional y una actitud honesta y ética (...)" (Docente de ingeniería industrial, que imparte la clase de Estudio del Trabajo).

"(...) yo quiero mucho en general a mis alumnos, me encariño con ellos, pero soy digamos, soy cordial, este soy amable con ellos y pero si les exijo ¿no? Y por otro lado considero que, creo que algo se tienen que llevar más allá del contenido de la asignatura, algo que contribuya a su formación (...) O sea finalmente todo lo que hagan de su prototipo, el este, el equipo lo que diseñan tiene una finalidad y esa finalidad pues va a una cuestión social y eso hay que estar recordándoselos mucho a los estudiantes de aquí" (Docente de Ingeniería Industrial, perteneciente a la clase de Relaciones laborales y de comportamiento industrial).

Para las profesoras también es importante educar a sus estudiantes bajo una perspectiva que visibilice a las alumnas en su formación como ingenieras y mujeres, tocando temas de sexualidad y maternidad, dentro y fuera de clase, esto permite a las alumnas planear un proyecto de vida a nivel profesional y personal:

“(...) uno de los temas que doy es el de plan de calidad de vida, entonces ahí les digo de mi vivencia en cuestión de la maternidad y estando también los chicos les comento que les falta mucho la parte del conocimiento sexual (...) inclusive les pongo lo de la pirámide de Maslow, ¿están reprobados los ingenieros, bueno estamos reprobados los ingenieros en la parte sexual y esa parte pues es básica ¿no? Entonces les comento: ¿tienen que conocer la anatomía de una mujer, tratarla, ver. Y las mujeres a su vez, tienes tú que ver si vas a trabajar en la cuestión de la maternidad, decidirlo, en qué tiempo o cómo lo vas a tener”(Docente de ingeniería industrial, que imparte la clase de Calidad).

Participación

Las profesoras conocen los nombres de los y las alumnas o procuran recordarlos a pesar de que la matrícula en cada clase observada, se encuentra entre 13 y 30 estudiantes. También realizan preguntas abiertas que propician la inclusión de hombres y mujeres, de este modo promueven la participación activa. A su vez, se observa interés de las profesoras hacia sus estudiantes cuando no asisten a clases.

Otro aspecto relevante se da cuando los y las alumnas participan y las profesoras muestran interés en sus opiniones, creando un ambiente de confianza en donde los y las estudiantes expresen sus ideas sin temor a ser reprimidos y se refleja:

“Durante la clase se observa que la Dra. conoce el nombre de casi todos sus alumnos y alumnas y escucha con atención la participación que cada uno hace. Las preguntas que realiza a la clase son abiertas a todos, no promueve la participación específica de los alumnos o alumnas ya que, en general, no hace preguntas directas; sin embargo, en las pocas ocasiones en que sí, las hace a los alumnos” (Fragmento de observación de una clase correspondiente al módulo Calidad, en Ingeniería Industrial).

“A lo largo de la clase se realizan dos ejercicios similares y ella continua de la misma manera su dinámica, conoce el nombre de sus alumnos y se refiere a ellos por él, también presta igual atención a hombres y a mujeres cuando tienen preguntas o comentarios, y trabaja de igual manera con unos y con otras durante el ejercicio” (Fragmento de una observación en la clase de Estudio del Trabajo, Ingeniería Industrial).

Por otra parte, para promover la participación, las cuatro docentes mencionaron que es importante la discusión dentro del salón de clases, así como dar visibilidad a hombres y mujeres por igual, aprendiendo sus nombres y dirigiéndose a ellos y ellas por el mismo. Las dinámicas desarrolladas en clase para el fomento de la participación, varían desde exposiciones que el grupo evalúa, hasta preguntas acerca de los temas discutidos, haciendo énfasis en la importancia del respeto, y el compromiso con uno mismo y los demás. Como se refleja:

“(...) no les doy trato preferencial, (...) Por ejemplo, lo primerito que hago es aprenderme los nombres de las mujeres pero es por facilidad, pues digo son dos, o sea a fuerzas digo, Alejandra y Tere. Pero nada más en la cuestión de aprenderme el nombre pero de ahí en fuera el trato es igual porque la verdad la vida de una ingeniera en el campo ya, es que te tienes que visualizar así, no va a haber trato diferencial, o sea si lo tienes que bueno pero sino no, mejor ya ir preparados” (Docente de la clase de Calidad, Ingeniería Industrial).

(...) vas a discutir y vas a plantear algunas preguntas y tus compañeros te las van a responder y las preguntas para la maestra (...) entonces trato de que ellos pongan un poquito más de esfuerzo, no con tareas así del diario pero si con tareas fuertes (Docente de Ingeniería Mecánica).

Sólo una docente de Ingeniería Industrial reportó observar poca participación de las alumnas, en comparación con los hombres, quienes presentan mayor entusiasmo en clase. Esto puede deberse al pensamiento dicotómico y androcentrista que todavía se reproduce en la sociedad, dejando lo objetivo y la razón, a los hombres y lo subjetivo y emocional a las mujeres:

"(...) hay diferencias, he notado mayor interés de los hombres que de las mujeres en cuanto a mi materia porque las mujeres no sé cómo que no le dan tanta importancia y yo a los hombres los veo más interesados en las aplicaciones y cómo diseñar la prótesis (...) como que la creatividad en ellos es un poco más inquietante que está a flor de piel y en ellas no tanto (...) Ellas no le ponen tantas ganas, incluso en el proyecto una que otra sí participa pero no les gusta mucho, siento que no les gusta tanto y sobre todo por la parte de la biología, dicen -No, es que tiene mucha sangre, no quiero eso, cosas así- " (Docente de Ingeniería Mecánica).

Elementos de la pedagogía feminista presentes en las categorías distribución de grupo, espacialidad, integración profesional y social y participación

Una vez analizadas y categorizadas las observaciones y entrevistas se observa que hay prácticas que distinguen a estas profesoras como impulsoras de una pedagogía feminista dentro de las que caben resaltar:

- a) Las docentes generan un espacio de horizontalidad y autonomía a los y las estudiantes, al darles libertad de distribuirse en el salón sin un orden específico, a excepción de las actividades realizadas en equipo, lo cual genera un espacio de confianza en las compañeras para ocupar lugares cercanos al pizarrón y ser visibilizadas no sólo por las docentes, sino también por sus compañeros de clase.
- b) Fomentan la idea de igualdad y oportunidad en sus estudiantes al brindarles una atención personalizada y evitando con ello la monopolización masculina del saber; al desplazarse al interior del aula las profesoras no sólo centran la atención en ellas, sino que además facilitan la cercanía con alumnos y alumnas, propiciando el diálogo en la práctica.
- c) La acción de compartir experiencias referentes a cómo ellas vivieron sus años escolares, puede visualizarse como un medio para analizar el papel y la función de la escuela en la perpetuación de las divisiones de género. De manera que al hablar de sus experiencias dentro y fuera del contexto académico, las docentes abren el panorama a sus estudiantes para relacionar el contenido temático con la práctica profesional, permitiendo tanto el desarrollo de un pensamiento crítico como la humanización de la ingeniería a través de valores como: respeto, ética responsabilidad y conciencia.
- d) Validan la experiencia personal de sus estudiantes, al tomar en consideración las experiencias de estos y compartir las propias e igualmente hacen una deconstrucción de las categorías binarias, al explicitar frente a sus alumnos y alumnas las experiencias que se vive en el día a día al ser una mujer en una profesión percibida ante la sociedad como masculina.

- e) Buscan la democratización de sus clases incentivando el aprendizaje participativo, generando un espacio de igualdad entre alumnos y alumnas para que tanto hombres como mujeres se expresen libremente.

Discusión de resultados

Se destaca la implementación de las prácticas docentes que ayudan a la construcción de la identidad de las estudiantes en escenarios donde la violencia simbólica y la discriminación por parte de compañeros u otros docentes están presentes, como es el caso de la carrera de ingeniería, ya que la integración de las alumnas a dicho ámbito resulta complicada, debido a que este espacio académico en principio fue creado por y para hombres, con base al predominio de saberes relacionados con el raciocinio, área de la que hasta ahora se ha considerado del dominio "*natural*" de los hombres, nuestros resultados concuerdan con la investigación de Molina, Flores, Ortiz y Reynaga (2014) quienes observan que en las estudiantes el proceso de identificación con el gremio de la ingeniería se torna complicada.

El apoyo más puntual que las docentes pueden brindar dentro del marco ético de la enseñanza contempla el cumplimiento de los objetivos formativos del Plan de Estudios, es decir, de aquellos objetivos que buscan desarrollar o poner en práctica las habilidades sociales y de formación humana de los y las alumnas. Así, el apoyo docente que reciben las estudiantes en su trayecto de formación profesional resulta de gran importancia para que concluyan exitosamente sus estudios y se interesen en incursionar en la carrera científica (Espinosa, 2010).

Siendo la revisión de los objetivos formativos de las carreras de Ingeniería Industrial y Mecánica - obtenidos de las páginas electrónicas de dichas carreras-, uno de los fines de la presente investigación, resulta importante señalar la falta de organización de los mismos dentro

de los programas y planes de estudio y, por consiguiente, una laguna sobre los posibles abordajes docentes para desarrollar habilidades tales como la ética, multidisciplinariedad, honestidad, disciplina, responsabilidad social, conciencia de la problemática nacional, entre otras, en los alumnos. Asimismo, se deja en segundo plano el desarrollo y la aplicación individual, profesional y social de las habilidades no concernientes a los conocimientos conceptuales.

A partir de las entrevistas con las docentes y las observaciones no participantes de sus clases, se observa que estas profesoras contribuyen al cumplimiento de objetivos formativos establecidos en los programas de estudio (Tabla 1) y, además, visibilizan e incluyen a las mujeres, esto se puede observar en las categorías de integración profesional y social, aportando experiencias personales relacionadas con su actividad profesional, desarrollando el contenido temático de cada clase con apoyo de material de lectura o material audiovisual, que a la vez contiene ejemplos de la vida cotidiana, fomentando así, valores como responsabilidad, ética y compromiso por el aprendizaje, mismos que sensibilizan a los y las alumnas para desarrollarse en un entorno social. Cabe resaltar que este tipo de acercamiento con las alumnas, es también, una herramienta muy importante para romper o cruzar lo que Jaume, Río, y Guardiola (2014) enuncian como barreras invisibles para las mujeres en el área de ingeniería, que contemplan, entre otras, las tensiones por la conciliación de la esfera privada y laboral, la maternidad y la ausencia de modelos femeninos de identificación dentro del área escolar y profesional.

En lo concerniente a la categoría de participación, la práctica de las docentes no se limita a una interacción profesora-alumnas, pues realizan ejercicios grupales donde los y las compañeras discuten los temas, con el fin de fomentar la participación de las mujeres en un ámbito académico tan “*depredado*” como lo es el área de ingeniería, permitiendo su visibilización, valorando sus opiniones y abriendo un espacio que promueve y mejora su desenvolvi-

miento por medio del respeto, esto contrasta con estudios como el de Espinoza (2010), en donde se encontró que hay formas de discriminación racionalizada en el aula, justificada por los docentes debido al comportamiento "*pasivo*" de las alumnas", lo que lleva al mantenimiento de jerarquías dentro del aula promoviendo la valorización de unos y desvalorización de otras; pero que no son conscientes del trato diferenciado que ejercen al otorgar la participación en clase, siendo ésta en mayor número hacia sus alumnos que a sus alumnas.

Asimismo, en los resultados obtenidos se observa que una de las docentes considera que no distingue en su trato entre hombres y mujeres, pues opina que las alumnas deben acostumbrarse al trato rudo que deberán soportar las mujeres ingenieras al incorporarse al mundo del trabajo. Esta acción lejos de promover un espacio favorable a las mujeres se constituye en un espacio de violencia simbólica donde las mujeres deben aceptar las reglas androcéntricas de la profesión y del mundo laboral.

En cuanto a las categorías de distribución de grupo y espacialidad, es necesario enfatizar que se hace referencia al espacio físico del aula y la movilidad de la docente dentro durante la clase. Ambas categorías están relacionadas con la conformación y las características particulares de cada grupo, así como de cada clase, para estas categorías se tomaron en cuenta cuestiones como la matrícula, (cantidad de mujeres y hombres); el carácter de la materia (teórico, práctico, o teórico-práctico) y la distribución del mobiliario; etc. Por lo tanto, la importancia de estas categorías radica en el manejo de los espacios por parte de las y los alumnos, como por parte de la docente, respectivamente. Así, la distribución del grupo y en específico de las alumnas dentro del aula, influyen en la mejora de su participación, interacción e integración con sus compañeras y compañeros, tomando especial relevancia al observarse en conjunto con la categoría espacialidad, ya que es dentro de ésta cuando la distribución del grupo cobra peso, al ser el momento donde las profesoras tienen una incidencia directa para con el grupo,

por medio de la atención grupal e individual que realizan promoviendo así el cumplimiento de los objetivos formativos referentes a las habilidades personales como es la disciplina, el dinamismo, la creatividad, la visión prospectiva, la comunicación efectiva y la autonomía e iniciativa.

Conclusiones

Tomando en cuenta la importancia de los objetivos formativos en el proceso de aprendizaje y las acciones llevadas a cabo por las profesoras para el cumplimiento de éstos, se puede concluir como primer punto que las profesoras contribuyen al cumplimiento de los objetivos formativos durante su práctica educativa; es decir, promueven que los y las alumnas desarrollen vocación de servicio para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, conciencia de la problemática nacional basada en el conocimiento de la realidad del país, actitud empresarial, iniciativa, autonomía y autoaprendizaje, una visión prospectiva, comunicación efectiva, gusto por la investigación, deseo de actualización; e igualmente, a que las y los estudiantes sean disciplinados y dinámicos, multidisciplinarios, éticos, creativos, honestos, responsables y críticos.

Finalmente, se observa que las prácticas pedagógicas de las docentes de Ingeniería incorporan elementos de la pedagogía feminista tales como: el generar un espacio de horizontalidad y autonomía, fomentar la idea de igualdad y oportunidad, facilitar el diálogo en la práctica, analizar el papel y la función de la escuela en la perpetuación de las divisiones de género, incentivar el desarrollo de un pensamiento crítico, propiciar el aprendizaje participativo, validar la experiencia personal y democratizar sus clases.

Recomendaciones

A partir de lo observado en la presente investigación y con el fin de desarrollar dentro del entorno académico en las carreras de ingeniería, una pedagogía feminista incluyente, se recomienda trabajar con los y las docentes un plan que contemple los objetivos formativos a desarrollar en cada una de sus clases, desde el inicio de dichos módulos.

Por otro lado, la presente investigación puede dar lugar a otras investigaciones de corte cualitativo donde las y los alumnos de la carrera de ingeniería evalúen su propio desarrollo formativo e identifiquen cuáles son las prácticas docentes que ellos consideran que los impulsaron en su formación.

Referencias

- Aguiar, M. & Gutiérrez, H. (2015). "Evolución del perfil de género de la matrícula en educación superior en México 1990-2010. Un estudio de caso: género y rendimiento de los aspirantes a ingeniería y ciencias en la Universidad de Guadalajara". En Revista *GénEros*. Vol.16 (2). Pp. 25-57.
- Blázquez, N. y Flores, J. (2005). "Género y ciencia en América Latina. El caso de México". En Blázquez, N. y Flores, J. (Editores), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: CEIICH-UNAM-Plaza y Valdez.
- Espinosa, C. (2010). "Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género". En Revista *GénEros*. Vol. 6 (2). Pp. 71-86.
- Facultad de Ingeniería. (2017a). Universidad Nacional Autónoma de México, Ingeniería Mecánica. Recuperado de http://www.ingenieria.unam.mx/programas_academicos/licenciatura/mecanica.php
- Facultad de Ingeniería. (2017b). Universidad Nacional Autónoma de México, Ingeniería Industrial. Recuperado de http://www.ingenieria.unam.mx/programas_academicos/licenciatura/industrial.php#

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guevara, E. (2016). "El feminismo académico y sus aportes a la educación superior en México". En *Revista GénEros*. 16(2), Pp. 7-22.
- Jaume, J. R., Río, J. G., & Guardiola, C. A. (2014). "Las carreras académicas de mujeres y hombres en la universidad de Alicante". En *Revista Sociología del Trabajo, nueva época*, 80, Pp. 69-88.
- Korol, C. (Comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El colectivo, América libre.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México: El Colegio de México.
- Martínez, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". En *Foro de Educación*, 14(20). Pp. 129-151.
- Molina, N., Flores, M., Ortiz, V. & Reynaga, P. (2014). "Estar en la boca del lobo: el proceso de construcción de la identidad de género en estudiantes de ingenierías". En *Revista GénEros*. Vol. 15 (2). Pp. 95-115.
- Salcedo, H. (2011). "Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje". En *Revista de Pedagogía*, Pp. 23-36.
- Sánchez, A. (2002). "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual". En *Revista Educar*, 29, Pp. 91-102.
- Zarzar, C. (1994). "La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia". En *Revista Perfiles Educativos*. 63. Pp. 104-127.

Feminicidio en Oaxaca, un enfoque desde diferentes miradas

Elena Martha Castañón Canals

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala -Suayed

Resumen

Este trabajo aborda y analiza el tema del feminicidio, su manifestación y expresión de manera puntual en el Estado de Oaxaca, México, recolectando la experiencia y la opinión diversas personas que representan a diversos sectores de la sociedad oaxaqueña. En este sentido el objetivo es revisar y dar conocer qué tanto saben los ciudadanos y cuán involucrados están en el tema del feminicidio y de los feminicidios en la entidad, un eje importante es revisar sus saberes respecto a sus causas y consecuencias, qué se hace para atender y/o prevenir la problemática desde diferentes instancias gubernamentales y de la sociedad civil entre otros aspectos centrales para contribuir desde acciones ciudadanas a reducir y erradicar la violencia hacia las mujeres, considerando que

no es un fenómeno nuevo, pues los antecedentes encuentran su origen en las muertas de Juárez con más de dos décadas de homicidios; pero si uno que dadas las condiciones sociales y culturales actuales va en aumento, se hace presente en todo el mosaico cultural del país y los índices de maltrato hacia los cuerpos dan cuenta de acciones cada vez más violentas y de una enorme brutalidad hacia las mujeres. Ejes de consideración en este trabajo.

Palabras clave: Femicidio, Oaxaca, Sectores sociales, Miradas sociales, Violencia.

En los últimos años el índice de violencia contra las mujeres se ha incrementado a nivel mundial. El Estado de Oaxaca no es la excepción. Llama la atención especialmente el aumento en los asesinatos contra las mujeres por el hecho de ser mujeres, tanto así, que incluso el Congreso del Estado tipificó en agosto de 2012 el feminicidio como un delito con características diferenciadas de otro tipo de asesinatos. Sin embargo, este cambio jurídico que implica penas más altas para los autores, no se manifiesta en una disminución de estos delitos o un mayor rechazo y toma de acción por parte de la sociedad Oaxaqueña cuando sucede un evento de esta naturaleza. Este trabajo de investigación "Feminicidio: un enfoque desde diferentes miradas" se propuso conocer qué se sabe, cómo se vive y qué se hace ante esta realidad de violencia extrema contra las mujeres – feminicidio-, en diferentes ámbitos sociales.

Es importante tener una visión amplia que aporte elementos sobre las condiciones o situaciones en que surge, qué es lo que promueve su realización, qué se hace o no se hace y qué es necesario llevar a cabo para evitarlo. Por ello, considero que es importante incluir la mirada de ciudadanas y ciudadanos de Oaxaca, así como la de familiares de víctimas, la de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que atienden la temática, la mirada de las personas que cometieron el delito y/o de algún familiar, además de la mirada siempre presente pero superficial de los medios de comunicación.

Desde 1948 se reconoce y adopta en el pleno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la declaración de los Derechos Humanos comprometiendo a todos los países miembros,- entre los que México se encuentra- a establecer y fortalecer estos derechos en todos los niveles de gobierno. Puede llamar la atención el avance reciente en materia de Derechos Humanos (DH) específicamente para las mujeres, en un mundo que se ha caracterizado por su gran avance en otros ámbitos, al reflexionar acerca de la tardía aparición de debates respecto al acceso igualitario y equitativo de las mujeres en la vida social. A través del análisis histórico documental podemos ver que no es casual que haya tardado tanto en aparecer en la visión y discusión social, ya que la idea de inequidad está arraigada culturalmente, ligada a la violencia contra las mujeres, que el proceso de sacar-lo a la luz es un proceso arduo, como dicen Bosch Fiol, E. y Ferrer Pérez, V. A. (2000) refiriéndose a la violencia "aunque no es un fenómeno nuevo, su reconocimiento, visibilización y paso de asunto privado a problema social si lo es"(p.45). Es hasta 1993 que la ONU define la violencia de género como: "todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada" (como se citó en Bosch y Ferrer, 2000, p. 45).

Y aunque la definición de violencia de género por parte de la ONU tiene una significación e importancia, no deja de ser muy básica si la comparamos con la conceptualización de Marcela Lagarde (s.f.), que señala: "la violencia de género es la violencia misógina contra las mujeres, por ser mujeres ubicadas en relaciones de desigualdad de género: opresión, exclusión, subordinación, discriminación, explotación y marginación. Las mujeres son víctimas de ame-

nazas, agresiones, maltrato, lesiones y daños misóginos. Los tipos de violencia son: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial y las modalidades de la violencia de género son: familiar, laboral y educativa, en la comunidad, institucional y feminicida” (p.35).

Este proceso ha ido tomando forma desde la visibilización y la clarificación de la situación de las mujeres bajo estas prácticas patriarcales, que permean la concepción del mundo y las culturas que en él se expresan, en desmedro de la calidad de vida de ellas. Esta visibilización ha implicado principalmente el hacer evidente que la dicotomía entre espacio público y espacio privado, tan común hasta hace poco tiempo, es muy riesgosa si no se habla de ella, sobre todo en términos de violencia contra las mujeres, porque es justo la casa y el ámbito doméstico el que representa mayor riesgo para ellas. Desde hace años, investigaciones han evidenciado que las mujeres son más violentadas y abusadas en sus hogares por: sus parejas o esposos, sus hermanos, su padre e incluso por sus hijos, como lo refiere Álvarez (2005):

El sistema patriarcal presenta formas de opresión y legitimación propias y distintas, no sólo relacionadas con la desigualdad en la esfera de lo público, sino muy fundamentalmente con las prácticas que tiene lugar en la esfera de lo privado (...) La violencia tiene una función de refuerzo y reproducción del sistema de desigualdad sexual. Su amenaza doblega la voluntad de las mujeres, cercena sus deseos de autonomía (p. 46).

Barreto y Borja (2007) hablan de la importancia de la legitimación y del papel que cumple para mantener las cosas sin cambio, refiere:

En este orden de ideas, los estudios sobre psicología de la legitimación juegan un papel fundamental para la psicología social y política, pues las actitudes, creencias y estereotipos sirven para legitimar el orden social y proveen el soporte ideológico para el sistema social y político (p.171).

Es en este estructuralmente violento contexto social, donde el feminicidio se fragua en las convenciones de dominación, desigualdad en todos los ámbitos e inseguridad para las mujeres, contribuyendo a ello el silencio social, la desatención y la minimización de esta violencia. Durante su participación como Diputada Federal en el 2003, Marcela Lagarde impulsa una investigación diagnóstica a nivel nacional con la participación de organizaciones civiles en 30 Estados de la República, que aportan los siguientes datos:

- a) 1205 niñas y mujeres asesinadas en todo el país en 2004.
- b) 4 niñas y mujeres fueron asesinadas cada día.
- c) más de 6000 niñas y mujeres asesinadas en 6 años, entre 1999-2005.
- d) Es posible deducir más de 1000 niñas y mujeres son asesinadas cada año en México y la situación no ha cambiado.

El Estado de Oaxaca contempla en su legislación la tipificación del feminicidio como delito desde agosto del año de 2012 además de contar con un protocolo especializado para la investigación de este delito, ambas situaciones valiosas en la lucha por los derechos de las mujeres, pero que, ante la indiferencia de los gobiernos estatal y municipales, así como la incapacidad de las autoridades encargadas de aplicarlos, no han significado un avance contra las formas de violencia de género que de manera frecuente tienen lugar, según lo señala el Informe Ciudadano (2013) en su demanda al gobernador Gabino Cué "toda vez que a tres años de su gobierno existe un registro de 238 feminicidios de mujeres y niñas, los cuales resultan indignantes y ponen de manifiesto la incapacidad de las autoridades para contrarrestar este tipo de violencia" (p. 55).

Como podemos ver, el feminicidio es un problema social que nos implica a todas las personas, en todos los ámbitos sean públicos o privados, se requiere de una amplia participación y toma de decisiones para solucionar y erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres, para demandar el compromiso social y del Estado para garantizar la seguridad, las normas y las prácticas políticas y sociales que le competen para el reconocimiento al ejercicio pleno de todos los derechos que la legislación nacional e internacional que se establecen para todas las niñas y mujeres de nuestro país. Solo así, construyendo un mundo seguro, respetuoso y equitativo para ellas, podemos pensar en construir un país democrático y plenamente participativo.

La división política de Oaxaca es la más compleja de toda la República, está formada por 570 municipios, 30 distritos y 8 regiones. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año de 2010 la población total del Estado fue de 3,801,962 personas, de las cuales 1,982,954 somos mujeres y 1,819,008 son hombres, señalando una relación de 91.7 hombres por cada cien mujeres, que se encuentra por debajo de la cifra nacional de 95.4; el número de hogares con jefatura femenina es de 240,561 y con jefatura masculina de 693,910, que equivale al 34.6 %, 2 puntos porcentuales por encima del ámbito nacional, donde la jefatura femenina es de 6,916,206 y la masculina de 21,243,167 equivalente al 32.5%, dato que resulta muy importante ya que muchas de las mujeres asesinadas son jefas de familia y esto tiene un alto impacto a nivel familiar, social y económico, entre otros (Oaxaca, México en cifras).

Según las investigadoras Vázquez-García y Muñoz-Rodríguez “la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) de 2006 reveló que 43.9% de las mujeres oaxaqueñas enfrentaron algún tipo de violencia por parte de su pareja durante su última relación” (2013, p.135). En su trabajo señalan también que:

En 2008, el estado de Oaxaca ocupó el primer lugar en delitos contra la mujer; las más propensas a ser víctimas de una agresión son aquellas que han cursado la primaria como nivel máximo de instrucción. El 40% de las mujeres casadas o unidas hablan una lengua indígena. De éstas, 39.9% han sido violentadas por su pareja a lo largo de su relación, predominando la violencia emocional (80.4%), seguida por la económica (56.5%), la física (53.9%) y la sexual (21.9%) (Vázquez García y Muñoz-Rodríguez, 2013, p. 137).

Los datos que se presentan a continuación fueron obtenidos través de una metodología cualitativa, las actividades de campo se realizaron durante los meses de septiembre y octubre de 2014 mediante investigación hemerográfica y documental, así, como investigación temática, la cual consiste en el acceso al conocimiento específico de personas o estudios que puedan apoyar en la realización de la investigación o de los instrumentos y materiales específicos para llevarla a buen término; observación de la problemática, realización del dispositivo – entrevista-, desarrollo de una entrevista semi-estructurada de 18 preguntas, englobadas en 4 ejes, de la misma forma, se empleo una entrevistas a profundidad.

Dialogar por medio de la entrevista única semi-estructurada con 9 personas específicas que pertenecen y representan a sectores variados de la sociedad oaxaqueña, a las cuales se les pidió su consentimiento para grabar y posteriormente transcribir la entrevista, para saber qué saben y piensan respecto al feminicidio en Oaxaca. Los sectores considerados son: ciudadano, académico, gubernamental, no gubernamental, víctimas y victimario o agresor. La selección de los grupos a quienes se aplicaría la entrevista no fue al azar, ya que lo que se pretende con este trabajo es tener una visión amplia e incluyente acerca del feminicidio en el Estado de Oaxaca, por lo que participan representantes de los sectores más destacados; por otro lado, el número de participantes si fue corto debido al escaso tiempo del que se disponía para el presente trabajo, por lo que se decidió fueran pocas entrevistas, pero significativas.

Análisis de resultados cualitativos

A pesar del alto índice de mujeres que mueren por razones de género y de que desde 2012 el Congreso legislativo en Oaxaca, aprobó la tipificación del feminicidio, el término no es del dominio público, como señalan varias autoras y personas entrevistadas, hubo y se mantiene un debate teórico acerca de la pertinencia de llamarlo feminicidio o femicidio en Oaxaca, según relata la Lic. Ana María representante del sector de la sociedad civil organizada; se “decidió nombrarlo feminicidio para no quedar fuera de la tendencia nacional que al respecto se había generado”, a pesar de que se dejaba de lado la oportunidad de conceptualizar de esa manera el crimen que el Estado Mexicano comete, de acuerdo a lo que señala Marcela Lagarde.

Es importante señalar que, aunque en general la gente tiene idea de que el feminicidio está relacionado con el asesinato de mujeres, solo quienes son especialistas o personas relacionadas con el tema de la violencia de género pueden señalar el énfasis que tiene en cuanto a que se comete por razones de género e incluso entre ellas, no todas hacen referencia al papel del Estado incapaz de garantizar la vida de las mujeres.

Hace falta homologar más la idea que se tiene del concepto de feminicidio, es importante socializarlo mucho más, construir y compartir su sentido con las diversas poblaciones del Estado, hacerlo nuestro construir una plataforma social que cobije este tipo penal para evitar situaciones como la que describe la defensora de DHJesica, relacionada con el tema:

“El susto que les da a los jueces y a los ministerios públicos de iniciar por feminicidio, es de las partes no negativas, del tipo pero sí [dificiles] de la aplicación del tipo, porque como no conocen, como no lo estudiaron en la escuela, eso hace que le saquen la vuelta, mejor empecemos por homicidio, mejor vale “malo conocido que bueno por conocer”.

Entonces los jueces y las juezas también tienen un cierto miedo a entrarle al tipo penal, lo que nos permite entender y ver dificultades que facilitan que haya demora para dar respuesta a los familiares de las víctimas, sobre todo cuando se sabe quién es el agresor, el feminicida, como lo refiere el caso de Zoila, quien ha sido víctima al perder a su hija y clama desde el dolor y la rabia:

“Eso lo he dicho, se lo he dicho al gobernador y al procurador, que después de Dafne ha habido más y más y más mujeres muertas, porque no han hecho lo correcto las autoridades de darle el castigo merecido a los asesinos de cualquier persona, los asesinos gozan de privilegios dentro de las cárceles y los que están afuera ven que no pasa nada, y por eso siguen agrediendo a las mujeres, porque no pasa nada, o sea las autoridades no actúan como debe de ser, que digan esta vez, si se va a hacer justicia”.

La importancia de un tipo penal construido con la participación de mujeres, que se suman desde su experiencia de vida y de trabajo, llevando a cabo aportaciones importantes en el recinto legislativo con mujeres y hombres que tienen a su cargo las leyes en nuestro Estado, un tipo penal en el que se incluye la visión de género, porque es elaborada integrando los avances que en materia de derechos de las mujeres ha firmado nuestro país, un avance nada desdeñable, todo lo contrario altamente significativo, sobre todo porque manda un mensaje claro a la sociedad y nombra lo que es evidente en la realidad. Como lo comenta uno de los participantes:

“Es un concepto que ha venido a ayudar a ver una realidad a la que no le habíamos puesto nombre, en ese sentido estoy de acuerdo con algunas filósofas que comentan que cuando uno conceptualiza, uno también está tratando de ver la realidad de otra manera, entonces nombrar algo es importante, porque sin los conceptos no se puede señalar un fenómeno social (comenta Misael).

Indudablemente es un logro mayor, que presenta en la realidad aristas significativas para concretarse y apropiarse socialmente, en el ámbito gubernamental ya señalábamos arriba el temor que su aplicación genera en el poder judicial, lo que da lugar a una lenta gestión que lleva incluso a cifras alarmantes *“Oaxaca y México igual, tienen el 98% de impunidad, es decir que solamente el 2% [de los responsables] está en proceso, pero de eso todavía es mínima la cantidad que puede ser sentenciada, eso es muy complicado”*(Jesica, defensora DH). Datos y cifras que también están relacionados con información que señala que muchas mujeres que han sido asesinadas, han acudido a solicitar ayuda, a las instituciones y no la encuentran, en el ámbito social las aristas más evidentes tienen relación con la actitud que oprime, excluye y desvaloriza a las mujeres, sus sentimientos, acciones y pensamientos, con la falta de contundencia en la sanción o en la condena a la violencia contra ellas, que permite que en el ámbito familiar se dé el mayor índice de violencia contra las mujeres.

Feminicidio es pues un concepto que señala un fenómeno político y social, que pone de manifiesto una realidad que permite y normaliza un trato a las mujeres que nos somete y excluye, que permite el control sobre nosotras y apenas en 1953 por ejemplo, nos dio la capacidad de votar en nuestro país, de expresar en un espacio social y político nuestra voz, que aún no tiene lugar en muchos otros espacios familiares, comunitarios y sociales o que se abren los espacios pero a costos muy altos como señala la comandanta del grupo especial de investigación de feminicidios:

"Cuesta trabajo, más que nada a nosotros nos ha costado mucho trabajo, yo le digo, cuando entré en el 94 eran otros tiempos, dijeran ahora los compañeros, y había más machismo, unos hombres que nos decían o trataban de maltratarnos (...) los compañeros, me tocó salir en trabajos con otra mentalidad, y entonces los compañeros decían: "no pues pinche vieja si quiere ser igual que nosotros pues que cargue", "que haga", "que camine" y a veces caminaban mucho más y a veces, hacerlo pero era para fastidiarte, para cansarte, llevabas tu mochila y a veces, me acuerdo [sobre todo] una vez ¿porque me pesa más? y se supone que con las horas de caminata, como que el cuerpo se acostumbra, te adaptas, pero no [me pesaba y me cansaba mucho] pues me habían metido piedras".

La cercanía de la violencia con la que convivimos cotidianamente en nuestras vidas, la recurrencia de la falta de sanción a conductas y actitudes que ofenden nuestra dignidad, la suma de supremacía masculina y violencia que, justificada socialmente, hace permisible la discriminación y la impunidad cuando se habla de violencia de género, de feminicidio.

Detrás del concepto y la tipificación del feminicidio en Oaxaca, están las luchas de mujeres y de grupos feministas, así como de gran parte de la sociedad civil organizada que a través de la toma de conciencia, movilizaciones, pronunciamientos y participación en diferentes movimientos sociales que han tenido lugar en el Estado, participando activamente en política pública, no solo cabildeando propuestas de ley, sino sumándose al trabajo legislativo que dio origen tanto a la ley contra el feminicidio, como al protocolo para atenderlo, pronunciándose políticamente para visibilizar la violencia en todos los espacios públicos y privados.

Ana Ma. nos acerca al tema comentando que *"dicen" pero no se quejen tanto, porque matan más a los hombres", esos son los argumentos que tenemos y creo que lo creen en serio, no están entendiendo ni comprendiendo la especificidad [del feminicidio]",* ni de la violencia

contra las mujeres que las lleva hasta la muerte y que cuando sucede podemos escuchar y tocar el dolor, la impotencia y la rabia que una madre con el corazón roto deja ver mientras se le quiebra la voz:

“Es lo que le hicieron a mi hija, a ella y a muchas otras mujeres, les quitaron la vida sin ningún derecho...las martirizan... las lastiman sin piedad... no hay derecho... para mí es asesinar a cualquier otra persona, sea hombre mujer o niño... no hay derecho... para mí eso es”.

Pero muchas veces no termina ahí la violencia, el trato indigno, pues los trámites y procesos que continúan también siguen violentando a las mujeres asesinadas, ya que como señala la comandanta:

“Hay mucho machismo en Oaxaca, más del patriarcado, muchas cosas, cuando había el homicidio de una mujer antes de que se tipificara, siempre había expresiones, que son palabras gruesas, pero eso es lo que se dice en el ambiente, “la mataron por puta”, “la mataron por ser la querida de alguien”, “algo hizo”, o sea siempre justificando la muerte de la mujer, entonces a ella lo dejaban en segundo plano, en tercer término o sea esto no se investiga, pero si mataban un hombre, ahí si todos los compañeros, vamos a investigar y [buscar] las líneas, pero de la mujer no la bajaban de puta o que trabajaba en un prostíbulo, pero no se le daba la debida atención, entonces cuando empieza esto, que empieza por los cursos derivado de la recomendación de DH y empieza el Estado mexicano a tomar cartas en el asunto, máximo en Oaxaca que estamos tan mal”.

Las voces de las mujeres se levantan y señalan los hechos evidentes, levantamos como un colectivo la voz: “¡¡¡están asesinando mujeres!!!” y gracias a ello se logro la tipificación del feminicidio en Oaxaca y que como dice Jesica Sánchez, señalando que el proceso “nos permitió un diálogo de otro nivel, porque también es cierto que hay una estigmatización del movi-

miento [feminista], social "pinches revoltosas", "ni traen propuesta ni saben nada", pero este tipo penal nos permitió colocar ¡claro que sabemos! y tal vez no somos legisladoras, porque no es nuestra onda, pero pudimos coadyuvar para la redacción, les argumentamos varias cosas, entonces me parece que un logro del movimiento fue ese, el sentarte en la mesa de un alto nivel [de la estructura del Estado]", con la esperanza, con el firme deseo de que quienes han violentado hasta el extremo de la muerte a tantas mujeres, reciban de parte de la sociedad y del Estado la condena. La sanción que permita que Zoila³ junto con muchas madres, hermanas, amigas, familiares de las víctimas, igual que muchas mujeres indignadas por ello, puedan sentir que hay justicia, ya que como bien señala la subprocuradora de atención de delitos de género " nosotros aquí lo vemos con mucha claridad, por ejemplo, en los casos de violación en donde una mujer cuando ve preso a ese violador (...) si bien hay un daño físico y psíquico muy fuerte, el hecho de ver tras las rejas a su agresor, eso le da cierta paz y además saber que hubo justicia en su situación", sentir que se atiende su denuncia, que se está castigando un delito, que se está mandando un mensaje fuerte y claro, que dice: " ¡¡No más violencia contra las mujeres!!"

Se considera en general que a todos nos corresponde hacer algo para que disminuya el femicidio, buscando formas de organización que obstaculicen la violencia y que promuevan el derecho de las mujeres y la equidad, especialmente la labor que la familia debe desarrollar al respecto es de importante valor. El papel preponderante que la sociedad debe tener, no sólo como decíamos antes en términos de sanción social, también en cuanto a abrir, crear y fortalecer los espacios de convivencia, trabajo, diversión y enseñanza, demandar medios de comunicación que dejen de promover y fortalecer la violencia contra las mujeres y sobre todo un Estado que desde sus tres poderes tome responsabilidad de su papel, del rol que juega no

³ Los nombres de las mujeres referenciadas son informantes participantes que han brindado información en el desarrollo de la investigación, aportando datos de interés para la construcción de este texto y están cambiados para proteger la identidad de las informantes.

sólo para garantizar la vida de las mujeres, también para promover una acción articulada en pro de la atención y resolución de la problemática de la violencia de género que se da al interior de sus instituciones, que deben ser las encargadas de combatirla, que se sientan apremiadas a capacitarse con perspectiva de género, para buscar y resolver los grandes vacíos de todo tipo que hace falta atender para disminuir la violencia contra las mujeres y que son de su total responsabilidad e incumbencia, que además, como señala la comandanta Torijo:

“En el 2012 ella denunció que su señor la golpeaba, que la quería matar, que hasta a su hijo le puso la pistola y hasta ahí quedo, ese señor el agente del ministerio público que tomó conocimiento no metió una orden de restricción hacia esa persona, no hizo nada, cinco días antes de que muriera fueron otra vez al ministerio público, miento 10 días antes y el agente del ministerio público hablo con ellos los convino a que aplacara a que la señora estuviera bien y se le pasó al esposo, al cabo del tiempo él la agarra a golpes, la golpea y le da un balazo con una pistola calibre 25 que le destroza la cara, y la clavícula bueno, a final de cuentas la mata, entonces a final de cuentas que se hizo, no se tomó la medida que debería de haberse tomado”.

Cada una de estas mujeres se ha relacionado de diferente manera tanto con el concepto como con el propio feminicidio, mediante el desempeño de su profesión, la realización de su trabajo que las va llevando a tocar de frente esta cruda realidad, o como muchas mujeres seguramente, que tienen referencias por los medios, por la prensa; diferentes maneras de acercarse a un tema que no deja de ser candente y que al voltearlo a ver, al percibirlo nos puede pasar como a Jesica Sánchez (abogada):

“Sabía de derecho pero no de feminismo, yo estaba muy metida en el tema de tortura, presos políticos, temáticas gruesas de DH y pisando esta parte de los derechos de las mujeres, pero definitivamente al ser la abogada del espacio muchos casos que llegaban a la LIMEDH [organización no gubernamental de DH en Oaxaca, hoy desaparecida] me los botaban y así empecé a cachar casos, y después cuando yo me doy cuenta se destapan muchos casos de mujeres; vamos creando el referente de los informes de feminicidio, analizando, redactando, documentando y vamos analizando, más libros, vamos creciendo en el tema y entonces no fue una meta que yo me hubiese planteado de que en el 2014 voy a estar haciendo esto”.

Aunque el impulso, la fuerza, la determinación y la constancia para avanzar en la problemática de violencia contra las mujeres, la han puesto las propias mujeres, ha sido significativo pues ha generado en nosotras esperanza, el contar en ocasiones con hombres, compañeros de vida o de trabajo, que al ser confrontados por nuestras voces se han sumado y comprometido con este proyecto de crear un mundo más justo, más equitativo, donde todas las personas tengamos lugar. Ellos comentan que sin duda la estructura social promueve la violencia en general, sin cuestionarla, una violencia que especialmente se ensaña con las mujeres y con los más débiles, que promueve el uso del poder y la violencia como una forma de resolver diferencias, de solucionar conflictos, en palabras del hombre que se encuentra en prisión por el delito de asesinar a una mujer:

“Nosotros tenemos familiares que son mujeres, mi madre es de hecho mujer, yo tengo una hija, entonces es algo malo golpear a las mujeres, siempre lo ha sido golpear, ultrajar a las mujeres, es algo malo, de hecho creo yo, todos viven esa vivencia de tu padre [que] es alcohólico y golpea a tu mamá, y de hecho mi hermana también paso la violencia, siempre ha existido... por eso yo creo que es un delito”.

Consideran que esta estructura implica grandes desventajas para la mujer, en todos los ámbitos, el familiar donde la mamá y las hermanas son las encargadas de “*atender*” las necesidades del papá y los hermanos, en el escolar que excluye a las niñas y mujeres de oportunidades de ingresar o de continuar sus estudios a pesar de su interés y buenas calificaciones; en el social para desenvolverse y moverse con seguridad y sin miedo, que limita sus opciones al ambiente familiar poniendo relevancia en las tareas de la maternidad o de cuidado de otros en la familia, por encima de las relacionadas con su propio desarrollo personal y profesional, a la incapacidad de decidir sobre su cuerpo, sobre todo en situaciones de embarazo y parto, en el ámbito gubernamental que recientemente (hace 61 años) les da voz mediante el voto, aunque no les reconoce o los reconoce pero se resiste a darles, otros espacios de participación como en los partidos políticos, puestos directivos en instancias gubernamentales, en las mismas condiciones, con los mismos salarios y prestaciones, etcétera.

Distinguen el uso de un lenguaje sexista que invisibiliza a las mujeres y desde ahí las excluye, con la significación profunda que esto tiene y qué como menciona el académico Misael Palacios al resaltar su impacto en los diversos ámbitos, la necesidad de promover en las mujeres la autonomía, el reconocimiento de sus capacidades y en los varones el reconocimiento y el trabajo con sus emociones.

La tipificación y legislación del feminicidio es visto por ellos como algo positivo que manda un mensaje claro a la sociedad, a los hombres en general, que facilita el castigo y la realización de actividades administrativas, esperando que culminen con la sanción a la violencia contra las mujeres, especialmente en el caso de feminicidios. Señalan que hay vacíos jurídicos y serias desventajas, entre las que mencionan la falta de capacitación al personal policiaco y judicial.

En general se dice que es a los hombres a quienes les toca trabajar con más intensidad, "*creo que las masculinidades generalmente están conformadas desde un yo gano y tú pierdes y esto lo llevamos en todos los ámbitos, incluso lo vemos en la calle, quienes son choferes primero soy yo y tú a ver cuándo puedas, no cuando te corresponda por derecho, tan simple como eso*" (Misael Palacios, académico), reconociendo que es un problema que debe solucionarse en la familia, educando desde pequeños, a hombres y mujeres reconociendo la diversidad que también hay y que con frecuencia les es difícil expresar, como señala el docente universitario: "*excluimos a ese pequeño porcentaje que está haciendo algo todos los días, carga a su hijas e hijos, se responsabiliza del trabajo doméstico a pesar de la sanción familiar, comunitaria, conozco muchos padres jóvenes que cierran las puertas para barrer el interior de su casa, para cargar a sus hijos e hijas, solo demuestran el cariño cuando cierran la puerta y eso es muy lamentable*" con padres así, que den ejemplo adecuado y que junto con las madres enseñen valores de respeto. También mencionan el papel del Estado, del gobierno mexicano responsable, sobre todo de falta de acciones relacionadas directamente con seguridad pública.

Hay coincidencia en señalar que de alguna manera la resistencia, a veces incluso sutil, está presente en todas las personas, qué en todos los ámbitos: el personal, familiar, social y cultural, se manifiesta la resistencia a cambiar, a través del lenguaje que no nos incluye, de restricciones a participar o a vestir o a hablar, en la letra de canciones donde ellos siguen "*siendo el rey*" o ellas siempre serán "*mía, aunque tú vayas por otro camino*", en cosas tan simples como los uniformes de las escuelas que son pantalones para hombres y faldas para mujeres, sin opción a elegir, los juegos y juguetes que cada vez se distinguen más desde edades más tempranas.

Sin embargo, es muy importante señalar cuando el Estado con sus carencias u omisiones atentan contra las mujeres, normalizando o naturalizando actitudes que aunque prenden una luz roja, algunas incluso está considerada en la ley o en algunas normas, como la Norma Oficial Mexicana 046 sobre violencia familiar, sexual y contra las mujeres, que establece los criterios para la detección, prevención, atención y orientación a usuarios de servicios médicos y hospitalarios y que obliga a estos últimos notificar los casos que encuentren cuando advierten que una mujer ha sido víctima de maltrato, de golpes o de cualquier tipo de violencia o el caso de maestras y maestros que deben señalar si los en niñas y niños muestran señales de haber sido víctimas de violencia, son ignoradas como señala Ana María:

“No sólo es la discriminación de que es menos valorada su vida, sino de no estar legitimada su voz, y lo primero que sucede es que dudan de su palabra, eso hace que las mujeres incluso lleguen a dudar, lleguen a dudar de recurrir [a las instituciones] y de pedir ayuda, creo que hay un factor también cultural muy fuerte que no favorece el que las mujeres puedan romper el silencio y que es “tú provocas la violencia”, las mujeres muchas veces piensa que son ellas las que provocan a violencia, que se lo merece y pues ese es el machacar, el machacamiento que desde pequeñas les dijeron que ellas se tienen que portar bien, ser dóciles, obedientes, si te sales un centímetro de aquí te mereces lo peor, entonces ellos no creen que muchas veces ellas se creen culpables, se crean merecedoras del maltrato, son factores culturales internos y externos, internalizados en trayectos que hacen que las mujeres también no denuncien”.

Dentro de nuestra sociedad el machismo es bien visto, que el hombre mande, que controle, la naturalización de la violencia, una violencia que se expresa siempre, la cual por supuesto es mayor contra las mujeres e incluso toma formas que pueden parecer cariñosas o ser bien vistas, los celos, las limitaciones en la forma de vestir o de las amistades, pero que tienen un

contenido misógino y sexista, que en ocasiones se trata de explicar de muchas maneras, que solo confunden, como dice el Misael *"eso es lo importante, que cuando veo las categoría de violencia, digo, violencia es violencia a secas, "me pega poquito" o "nada más me pega" confunde mucho, hablar de niveles confunde más"*.

Así, la desigualdad en el trato entre hombres y mujeres, como la diferencia entre el valor que se le da a la vida, a la voz, a los sueños de hombres y de mujeres, toma formas variadas y las instituciones sociales refuerzan y normalizan esta violencia, desde la escuela, en el trabajo o en las iglesias se hace a las mujeres responsables de ella, como señala Ana Ma. Es difícil entonces para las mujeres no sólo enfrentar la violencia, sino también buscar mecanismos y formas para romper este círculo de violencia, no les es fácil decir *"no"*, *"basta"*, alzar su voz y denunciar la violencia, cuando en su casa, en su familia o comunidad no se hace caso o no se da valor a lo que ellas están denunciando, cuando la violencia viene de tantas partes, toma tantos rostros, se presenta en tantas situaciones cotidianas que se tiende a aceptarla, a considerarla normal o natural, podemos ejemplificar con el tema de la salud, la violencia obstétrica que les impide decidir sobre sus cuerpos y que como señala la subprocuradora *"[es] una violencia de género muy fuerte, en donde hay una cultura patriarcal muy arraigada, que si no permite a las mujeres que se hagan chequeos de salud, menos va a permitir que acudan al set de procuración de justicia"*, es por ello que las mujeres necesitan fortalecer y activar muchos espacios de reflexión, de movilización, que les permitan desenmascarar todas estas formas de violentarlas, para hablar respecto a esos temas que se consideran *"privados"*, que son tantos, para alzar la voz, para decir *"ya no más"*, para enseñar con ejemplo a sus hijas y a sus hijos, para reprobador abiertamente la violencia feminicida con sus mil rostros, hacerla visible para evi-

tar que se normalice, no permitir que decidan por ellas tantos asuntos, tantos temas, tantas situaciones que ponen en riesgo sus vidas, que en muchas ocasiones incluso las llevan a la muerte, muertes que también son feminicidios, como comentan:

“Las causas como te decía son múltiples, yo creo que no es una sino son demasiadas, que van desde el ámbito personal, familiar, cultural, comunitario, de estado, de formación, hay un déficit mayúsculo en la formación con perspectiva de género, [incluyendo] el tema de la permisibilidad y la impunidad” (Jesica).

Aunque se menciona que el feminicidio es un fenómeno multicausal hay también un reiterado señalamiento a una estructura social desigual y dentro de esta cultura de desigualdad, el Estado juega un rol destacado, no sólo por sus carencias u omisiones, que no promueven condiciones sociales y culturales que combatan la violencia, especialmente la violencia contra las mujeres, también señalan a un Estado que deja pendiente y sin atender la problemática del feminicidio, desviando recursos necesarios a la educación ciudadana y a la capacitación del personal encargado de la procuración de justicia, ministerios públicos, juezas y jueces, personal policiaco y de seguridad pública, más aún por sus intenciones políticas de favorecer una educación muy pobre y desigual, de promover una cultura de medios masivos de comunicación sujetos a los intereses económicos y políticos en el poder, que limita los espacios ciudadanos y favorece una ciudadanía poco participativa, poco crítica y apática, no promueve la reflexión crítica, la educación.

Como dice la defensora de DH:

“Tiene que ver con este patrón, porque está justificado, está legitimado, está generado desde un aparato que así quiere que sea también, y no hay interés, una parte es ser machista, ser patriarcal, pero me parece que parte desde una política de “me conviene

enajenados, no educados, marginados, ignorantes” y entonces no hay porque abrirles los ojos, que ha sido lo que ha pasado, cuando las mujeres empiezan a apropiarse de sus derechos y empiezan a pelear [por ellos] el primer pleito es con el papá o con el marido, la pareja, con el novio, entonces imagínate un estado que empiece educarnos con una formación de derechos, pues es casi seguro que sería una revolución en puerta”.

Está en combinación con una estructura social vertical, que además es impositiva, que se mantiene mediante la tolerancia de las prácticas violentas, de no inclusión, de no respeto a la diversidad y que en palabras de Misael: *“Esta estructura social desigual, en el que los varones han sido educados desde la violencia, para usar la violencia sin cuestionarla, la educación desde los primeros años en que hay mayores desventajas para las mujeres, creo que es de las primeras causas por las cuales al final los varones usen el poder y la violencia como una forma de solucionar los conflictos”*, que no facilita la comunicación, que no hace espacio a compartir las experiencias y voces de los participantes, en la pareja, en la familia, en el grupo, una estructura social que también se reproduce en el seno familiar ya que como señala Ana Ma *“no tenemos modelos de convivencia saludables entre mujeres y hombres, porque el tema del feminicidio, se centra en un asunto de relación entre lo femenino y lo masculino, en donde el comportamiento social de género no solamente nos estamos refiriendo a la inferioridad femenina, sino a la supremacía y a cómo los hombres tienen permanentemente que demostrar el poder sobre las mujeres, no hay un tratamiento para ir desmontando esos supuestos de los hombres y las mujeres”* que esta estructura se reproduce y toma formas como las que señala la comandanta:

“Cuando se trata de parejas o personas cercanas es lo mismo, el control, la obsesión de la pareja hacia la mujer, el deseo de controlarla, de controlar su vida social, su vida sentimental, de limitar su acceso, el victimario siente que la vida de la chica gira en su entorno,

cuando ella se sale de ese círculo que él ha creado ahí empieza la violencia, la mujer se revela al decir ya no, yo soy dueña de mi propia vida, yo sé cómo vestir, sé que hacer, yo necesito recurrir a mi familia, es cuando empieza a ejercer la violencia, primero empieza la violencia verbal, posteriormente la violencia económica, si él le daba ya no le da, si ella es la que daba le exige mucho más, y luego empiezan los golpes y de momento en momento hasta que cuando ella dice basta ya no quiero, nada la terminan matando, casi en la mayoría de los casos es lo que estoy viendo, por lo regular siempre se da eso de que pierde el control y tú te quedas fuera yo gané”.

Las causas del incremento que se ha dado en los últimos años en Oaxaca, reconocido incluso por la subprocuraduría de delitos contra las mujeres “*definitivamente sí ha habido incremento significativos [de 2010 a la fecha]...este año es el año en que más feminicidios viene habiendo lamentablemente*”, se atribuyen a muchas razones, desde la falta de una práctica de la denuncia, que apenas empieza y que es el resultado de lo que hoy se ve como producto de la violencia de género, también se debe, según Jesica:

“[a] este gran descuido histórico que viene, no solamente de aquí, también de lo nacional y Oaxaca con [altos] niveles de analfabetismo, marginación, corrupción, impunidad, pues también eso son unos síntomas que impactan, las mujeres no somos un sector aparte, estamos en una sociedad donde también nos rebotan los fenómenos que pasan en el contexto, en la vida cotidiana del Estado, entonces creo que hoy la violencia generalizada está disparada, la permisibilidad de muchos años está incontenible, y los esfuerzos que se están haciendo aún son insuficientes...[además] no hay presupuesto suficiente

Sin dejar de lado también la importancia de la falta de atención a las razones de fondo que señala Ana Ma. “*es por la impunidad, una de las razones es la impunidad*”, Alda Facio, desde su punto de vista, que es especialista en temas de discriminación, nos dice:

“El fondo es la discriminación, prevalece y tiene ahora expresiones y mecanismos mucho más sutiles, diversificados de expresarse”. O sea que, se han amplificado las formas, los mecanismos, las expresiones de la discriminación contra las mujeres, otro tema que parece sustantivo es la impunidad de los crímenes y eso genera un mensaje muy poderoso, una creencia de que la vida de las mujeres no vale, y hay otra parte que me parece que no es menor, que es la ineficacia de las autoridades, vivimos en una crisis de Estado, de las instituciones están totalmente corrompidas, entonces tienes todo, para que se dispare, para que no haya control para que se resquebrajen las formas de convivencia pacífica”.

Se considera que las consecuencias del feminicidio son tantas que es difícil nombrarlas todas, ya que deja tantas heridas abiertas que hacer el recuento, lleva a reconocer necesariamente que esta afectación pasa por efectos de todos los tipos: emocionales, psicológicos, relacionales o vinculares, económicos, sociales y culturales. Las personas afectadas por el feminicidio no pueden considerarse víctimas indirectas, ya que son directamente perturbadas sus vidas, quedan atadas a duelos complicados por resolver, sin ayuda profesional, sin atención del Estado, sin acompañamiento ante los trámites que se suman al dolor, al impacto, a la sin razón que las embarga, cambiando para siempre su manera de relacionarse con el mundo, con la vida, ya que las deja llenas de inseguridad, de miedo y desconfianza, deja a miles de personas vulnerables ante un dolor y un proceso lleno de dificultades y carente muchas veces de soluciones, hijas e hijos a quienes la muerte de su madre los deja en la indefensión, en algunos casos con su padre en prisión, en otros un padre sin elementos y experiencia para hacerse cargo de la reconstrucción emocional en el hogar, para contener a las hijas y a los hijos, para buscar ayuda, para salir del alcoholismo que le *“ayuda”* a olvidar, para restablecer el espacio familiar, para darles contención y cobijo.

Aunque la carencia más grave que viven las personas que han sido víctimas del feminicidio es señalada en términos de lo que afectiva y emocionalmente viven a partir de la pérdida de esa mujer querida, no podemos dejar de señalar el alto impacto que económicamente tiene la muerte de estas mujeres, muchas de ellas jefas de familia y otras más colaboradoras importantes del ingreso familiar, responsables del sustento de sus hijas e hijos, muchas veces incluso de sus madres y padres, quienes también son parte de la familia, este impacto económico y productivo es un tema pendiente de considerar, por ello se desconoce y se ignora su efecto destructivo y devastador en la mayoría de las ocasiones.

El feminicidio genera una fuerte erosión del tejido social, refuerza la descomposición social impactando en la inseguridad y en el temor de las personas, especialmente de las mujeres, incrementa la falta de confianza en las instituciones y en las personas, origina confusión al interior de las familias y de las comunidades, dejándolas sin recursos, sin capacidad de elaborar las pérdidas acumuladas que el feminicidio provoca, como señala el Mtro. Misael:

“Primero con las familias la pérdida, los duelos familiares, en el caso de las poblaciones originarias que son pequeñas, también hay duelos comunitarios que no cierran, también podemos encontrar una población polarizada, cuando no sabe que sucedió o que está sucediendo, pueden apoyar a la persona, a los feminicidas por no comprender la raíz del problema”.

No podemos dejar de mencionar los sueños, los deseos, la vida de tantas mujeres que se truncan, que nunca tomarán forma, que se pierden en el vacío, porque fueron segados a manos de un hombre violento, cuya familia, sociedad y gobierno no se ha ocupado

seriamente de educar para el respeto y la equidad, no enseñan o educan para fomentar el respeto, no enseña a los hombres a no ser violentos, pues prefiere enseñar a las mujeres a cuidarse de la violencia.

Ante esta descomposición social que la violencia contra las mujeres genera, las voces de las víctimas demandando justicia no dejan de oírse relatos como el siguiente:

“Yo se lo digo como madre, y como otras mamás que están como yo, que nos destrozan la vida... ya no soy la misma de antes, a muchas madres nos cambió la vida, porque se llevan parte de nuestra vida, nuestras hijas... a mí me cambio mi vida, ahorita ya es un año cinco meses y extraño más a mi hija, me hace más falta y pues viendo también que a este asesino, a esta bestia, todavía no lo sentencian, entonces habremos muchas madres así como yo, que aunque hemos luchado, he luchado y he hecho muchas cosas por mi niña para que se haga justicia, pero a veces no sé ni dónde está la justicia”.

Son precisamente estos relatos marcan la importancia de la justicia, de romper la inercia de la impunidad, esa impunidad que tiene lugar en todos los espacios, que toma forma en el interior de la familia, en las comunidades, los espacios laborales, donde hace falta decir con todas sus letras que hay violencia, para que se tomen acciones que la evidencien, la contengan y la eviten, que demanden sanciones adecuadas a las faltas cometidas, ya que sólo desde el reconocimiento del error cometido, se puede tener una actitud de resarcir el daño, de pedir disculpa y de otorgarlas en caso de que sea posible.

Hay muchas razones para mantener la esperanza respecto a los avances que se dan en torno a la violencia de género y concretamente los relacionados con el feminicidio, además de los señalados con anterioridad, como la tipificación del feminicidio en Oaxaca, la creación del protocolo y del grupo de investigación de feminicidios, la participación de mujeres y hombres

en las movilizaciones en contra de que se lleve a cabo, de que no se castigue a los culpables, una negativa de respuesta rápida y oportuna a todos los momentos que conducen a su aparición: la violencia de género, la violencia feminicida y el propio feminicidio, también es importante señalar los logros que se han tenido en México. Es significativo también el logro de la creación de la *Ley general de acceso a las mujeres de una vida libre violencia*, que pretende establecer la coordinación y articulación entre los tres niveles de gobierno para prevenir, sancionar y erradicar cualquier forma de violencia contra las mujeres, de la cual se desprenden tanto la Norma Oficial 046 que comentamos con anterioridad. Finalmente, también señalar el logro que significa la inclusión del vocablo feminicidio que la Real Academia Española hace en su edición 23^a. para definir el "asesinato de una mujer por razón de su sexo", con lo cual se muestra el reconocimiento al uso de un término que da cuenta de una problemática social que adquiere dimensiones alarmantes.

Atención

Aunque se reconocen los avances que para atender la problemática del feminicidio se ha tenido, también se señalan las limitaciones como dice la subprocuradora:

"Creo que seguimos teniendo ese problema de desarticulación, hay que ser muy honestos, nos falta mucho para articular todas las estrategias desde el ámbito gubernamental simplemente son esfuerzos aislados por dependencia, tratamos a través de estas nuevas figuras como son los consejos interinstitucionales, de articular y de dar seguimiento y bueno, vamos haciéndolo de alguna forma, pero si no hay una voluntad política de quién encabeza esa institución, pues difícilmente puede caer en cascada el hecho de asumir la parte de responsabilidad que le corresponde, así que creo que ahí nos falta todavía".

Desarticulación que se da a nivel gubernamental, pero que también se evidencia en los esfuerzos de construir acciones conjuntas, que sin embargo, no consiguen que sean acciones puntuales y permanentes o articuladas, aún falta para una adecuada atención de la problemática del feminicidio. Se empujan propuestas que incluyen a varios sectores, pero que no terminan de articularse, de integrarse, de construir juntos alternativas que resuelvan o cuando menos atiendan la problemática, al respecto Ana Ma. Hernández menciona:

“Hay un intento por generar desde las instituciones unas estrategias que no logran ser integrales, porque está seguridad pública, hay un consejo de violencia, un Consejo interinstitucional que realmente sólo funciona como protocolo de pasar lista... en los hechos funciona muy desarticuladamente”.

La ciudadanía reconoce esfuerzos de las diferentes organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales para hacerle frente al problema, pero señala las graves carencias:

“No se ha disminuido, el feminicidio sigue aquí en Oaxaca, hay más alerta, ahora en Oaxaca, las iglesias, las asociaciones civiles, las dependencias de gobierno, el propio gobierno, ya hay como una alerta más, enfocado más a la mujer, para ayudarnos, para mandar mensajes, en las iglesias igual dan pláticas, las asociaciones civiles también ayudando mucho la mujer, están en contra de la violencia, en contra del feminicidio, pues ha habido más alerta, pero aun así siguen los feminicidios, porque no hay una justicia, no hay un castigo ejemplar para que los asesinos lo piensen dos veces”.

Entonces podemos concluir que los señalamientos están claros, se reconoce el trabajo que se ha dado, de forma aislada o coordinada, pero hace falta articulación en los sectores responsables: los tres niveles gobierno, así como también entre los diferentes sectores sociales, para

concretar acciones que sobre todo se expresen en una mejoría en la seguridad pública, en la investigación y en la procuración de justicia, en los tribunales de justicia, en la atención y apoyo abierto, expedito y amplio a quienes son víctimas de feminicidios.

Prevención

“Viendo los feminicidios, realmente es terrible, porque aquí advertimos que no había ninguna garantía para estas mujeres, ninguna, ni siquiera de su entorno cercano, ni siquiera de su propia familia, muchas veces la propia familia conoce los antecedentes de violencia, jamás los habla, por supuesto no los denuncia, ni siquiera le brinda apoyo a estas mujeres que tienen este tipo de situaciones” (Subprocuradora).

Cuando vemos que hay coincidencia en señalar que no hay garantías que den certeza a las mujeres, para moverse a donde quieran, para vestir como deseen, para hablar y convivir con quien tienen ganas, para hacer o dejar de hacer cosas sin ponerse en riesgo, sin sentir que alguien puede obligarlas, puede forzarlas contra su propia voluntad, es muy significativo ver que todas las personas entrevistadas señalan como responsable de garantizar la vida y los derechos de las mujeres al Estado:

“El Estado ha fallado, creo que el Estado es el garante de la vida, de la seguridad, de la vida de las mujeres, porque no debería morir ninguna mujer, no debería de morir una mujer por muerte materna, ni por violencia obstétrica, ni nada, muchas mujeres están muriendo por un descuido del Estado, porque no es posible que no haya calles iluminadas, no es posible que una mujer pide ayuda [y no la reciba], si hablamos de la salud emocional fallan otros actores, entonces si el Estado ha sido incapaz de crear una articulación de sus diversas instancias, que puedan mirar la violencia contra las mujeres como un fenómeno que tiene un

impacto en el tejido social, porque me parece que el error que hay es que se ve como caso uno o caso dos, pero no se mira que esa mujer tiene una familia, tiene hijos, y no se mira como fenómeno social” (Jesica Sánchez, abogada).

Algunas de ellas coinciden en mencionar también a la sociedad como su cómplice, por desidia, por falta de propuestas concretas, por falta de apoyos reales a las mujeres en la familia y la prevención es el gran ausente en este tema del feminicidio, no sólo en Oaxaca, en México y en el mundo, se requieren grandes cambios estructurales, que hagan espacio a las mujeres, espacios equitativos, espacios que ofrezcan alternativas nuevas a las relaciones entre hombres y mujeres.

Difusión

La mayoría de las personas entrevistadas han tenido como fuentes de lo que saben acerca del feminicidio su propia experiencia laboral o vital y solo dos de ellas señalan que lo que saben lo saben por los medios de comunicación. Lo anterior no se corresponde con la realidad, donde al contrario, la mayor parte de las personas conocen y saben sobre el feminicidio a través de la mirada y la voz de los medios, de la forma en que estos aborden el tema, de que tanto le dan una importancia social reseñándolo como un fenómeno que requiere amplia participación o solo importancia económica, como un medio de vender más diarios por las notas rojas, cuanto se asumen como constructores de la realidad social, creadores de opinión pública o solo como distractores para mantener a la gente sumisa y poco crítica, como decíamos con anterioridad, o incluso como señala el Mtro. Misael Palacios como instrumentos indirectos de interpretación de la realidad “*es grave cuando vemos en los periódicos las noticias*

de las chicas que son arrojadas cerca de un río, calles, lotes baldíos, porque con esa imagen se quedan los chicos, las nuevas generaciones y entonces de alguna forma estamos educando a las niñas y los niños con esas imágenes desagradables".

La mirada que presentan los medios de comunicación y que tienen una gran influencia en la creación de opinión pública deja mucho que desear, es importante reconocer el papel de los medios en la reproducción de la cultura dominante, la estructura jerarquizada, misógina y segregacionista, para demandar al Estado una legislación y un seguimiento que atienda estas actitudes que tanto pesan para validar y re-construir con nuevos matices la violencia de género, una legislación que denuncie y sancione estas formas abiertas de violentar los derechos de las mujeres y de exponerlas, de no sancionar social, política y económicamente, una falta grave que reproduce todo lo que el Estado Mexicano dice, cuando menos en la letra de los acuerdos que firma, que se compromete a eliminar. Lo que refleja la realidad de los medios de comunicación en México, donde la mayoría de ellos tienen una postura que favorece y reafirma posiciones y posturas de una estructura política y social basada en la dominación de los fuertes o poderosos sobre los demás.

Conclusiones

Considero que la temática del feminicidio es mucho más amplia y compleja de lo que el presente trabajo ha podido presentar; sin embargo, espero que sea una semblanza que acerque a más personas, así como me acerco a mí, a poner más atención y a sumarse a ser parte de la solución de la problemática del feminicidio y de todas las formas de violencia contra las mujeres.

Como mujeres tenemos el derecho y la obligación con nosotras mismas de establecer nuestras ideas, nuestras voces y nuestros sueños con claridad, acompañarnos para lograrlos, para denunciar cualquier violación u obstáculo de toda índole que nos impida realizarlos.

Abrir espacios desde la sociedad civil organizada y las instancias gubernamentales, sobre todo a la educación de personas de todas las edades y todos los ámbitos, respecto a la importancia y justicia de dar voz a las mujeres, de visibilizar cualquier forma de violencia contra ellas, de evitar normalizar las prácticas que no reconozcan el derecho que todas y cada una de las mujeres tiene, especialmente el derecho a vivir una vida libre de violencia.

Demandar de las instancias de gobierno y de los propios gobernantes actitudes congruentes, presupuestos, personal y capacitación amplia, completa y responsable, que dé respuestas adecuadas y oportunas a la problemática, programas de educación y prevención de la violencia, programas de atención amplia, oportuna y humana a víctimas de feminicidio.

El reconocimiento por parte del Estado Mexicano de la importancia de su rol y de su responsabilidad, como mandado por la sociedad para garantizar la vida y la seguridad de las mujeres y para realizar cambios al lado de otros actores sociales significativos, que promuevan una sociedad más justa y equitativa, atenta a todas las formas de violencia, especialmente a aquellas más sutiles que se llevan a cabo contra las poblaciones más vulnerables.

Facilitar individual y colectivamente espacios sociales en todos los ámbitos: familiar, escolar, laboral, lúdico, etc. que expresen formas más igualitarias, más incluyentes, más armoniosas, donde todas las personas se sientan parte de las soluciones y de los beneficios que el intercambio equitativo promueve.

Referencias

- Barreto, I., & Borja, H. (2007). "Violencia política: algunas consideraciones desde la psicología social". En Revista *Diversitas*, 3(1). Pp. 109-119. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000100008&lng=pt&tlng=es
- Bosch F., E. & Ferrer P., V. A. (2000). "La violencia de género: De cuestión privada a problema social". En Revista electrónica *Psychosocia Intervention*, 9(1) Pp. 7-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818244002>
- De Miguel Álvarez, A. (2005). "La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género". En Revista *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, Pp. 231-248.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Recuperado: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=20>
- Informe Ciudadano. (2013). "Realidad que indigna y duele. Violencia Feminicida y Femicidio en Oaxaca". Oaxaca, México.
- Lagarde, M. (s.f.). "Antropología, Feminismo y Política: Violencia Feminicida y Derechos Humanos de las Mujeres. Retos Teóricos y Nuevas Prácticas". Recuperado de: [http://uaas.uaas.edu20.org/files/62324/Lagarde%20femicidio\(2\)_lmsauth_bd5bfe05440458ff49b8309f001385afeab74655.pdf](http://uaas.uaas.edu20.org/files/62324/Lagarde%20femicidio(2)_lmsauth_bd5bfe05440458ff49b8309f001385afeab74655.pdf)
- Vázquez-García, V. y Muñoz-Rodríguez, C. (2013). "Género, etnia y violencia en Ayutla, Oaxaca". En Revista *Convergencia*, 20(62). Pp.135-158.

Profesoras de la carrera Química Farmacéutica Biológica y su conceptualización de las pedagogías feministas

Alba Esperanza García López⁴, Pamela Viñas Lezama, Jesús Abraham Ramírez de Arellano de la Peña, Karen Judith Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Resumen

El objetivo de esta investigación de corte exploratorio fue conocer la relación que existe entre las trayectorias de vida y las prácticas docentes que podrían ser consideradas dentro de la categoría de pedagogías feministas. Se llevaron a cabo entrevistas a un par de profesoras que forman parte de la plantilla docente de la carrera de Química Farmacéutica Biológica de la Facultad de Estudios

⁴ Correspondencia: aegl2001@yahoo.com, 044 55 2302 7564

Superiores Zaragoza, también se realizaron observaciones no participantes en horarios de clase para realizar una comparativa entre trayectoria de vida y técnicas de clase, se parte del hecho de que las docentes no se identifican con el feminismo como ideología, ni se denominan a sí mismas como feministas; sin embargo, en sus prácticas docentes se pueden observar acciones que favorecen el desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, que coinciden con las prácticas propuestas de las pedagogías feministas. La pregunta central es ¿cómo estas profesoras llevan a cabo su labor? Y ¿cómo aún cuando no se consideran feministas incorporan las prácticas feministas en su quehacer profesional?

Dado que las profesoras no se asumen como feministas, ya sea por desconocimiento del concepto *per se* o por la errónea connotación negativa que se ha dotado al feminismo, resulta inesperado e incluso sorprendente para las docentes el reconocer en su práctica docente cotidiana elementos de las pedagogías feministas.

Palabras clave: Pedagogías feministas, Práctica docente, Profesoras universitarias, Trayectoria de vida, Didáctica.

*“Solo triunfaremos si no nos olvidamos de aprender”
-Rosa Luxemburgo.*

La educación desde sus inicios ha seguido una corriente funcionalista en donde la escuela es considerada como un espacio para socializar y se busca la transmisión del conocimiento de un educador hacia un educando. Visualizada como una herramienta que permite a los individuos el desenvolvimiento funcional en una sociedad. Visto de esta manera, la educación es un medio que no hace discriminación entre clases, estratos sociales, género y se argumenta que no existe una desigualdad entre los educandos. Sin embargo, en la realidad, se presentan un

sin número de contrastes en la educación, la no discriminación que se pugna desde la perspectiva funcionalista queda muy alejada de realidad ante la discriminación social, cultural y de género, muestra de ello es la división de las carreras en masculinas y femeninas.

Hoy en día, a pesar de que la matrícula universitaria se ha emparejado en la cantidad de hombres y mujeres, se observa que aún existe diferencia en la elección de las carreras por parte de los y las estudiantes, esta división plantea la idea de que existen carreras apropiadas para hombres, así como carreras apropiadas para mujeres, resultado del pensamiento dicotómico que asevera que los hombres son partícipes de la razón y las mujeres de la emoción, alejando a estas de las ramas del conocimiento científico y confinándolas a labores o profesiones apegadas al cuidado y la emocionalidad.

La carrera de Química Farmacéutica Biológica (QFB) se consideraría en las carreras que son consideradas *para hombres*; sin embargo, su matrícula es muy balanceada (47.6% de hombres y 52.4% de mujeres, 1er informe de actividades 2006-2010), las labores más relevantes son repartidas a los hombres, dejando a las mujeres las tareas que son consideradas de acuerdo con lo femenino, siendo estas tareas lavar el material, registrar datos y tomar apuntes.

Así pues, nos encontramos en la necesidad de analizar cómo es que las profesoras de la carrera de Q.F.B. imparten sus clases, cuál es la dinámica al interior del aula para con sus alumnas, si es que promueven la participación de las mujeres en la ciencia y si tiene algún tipo de acercamiento con sus alumnas para apoyarlas profesional o personalmente. Este trabajo se enfocará en la implementación de prácticas de la pedagogía feminista por parte de las profesoras. Para ello se plantea un panorama general de la pedagogía crítica y el feminismo como

punto de origen de las pedagogías feministas, así como de los postulados básicos para analizar cómo las trayectorias de vidas de las profesoras influyen en la forma que ellas desarrollan sus actividades docentes y en su conceptualización del feminismo.

Pedagogía crítica como precursora de la pedagogía feminista

Freire (1987) hace una crítica a la pedagogía tradicional cuando la describe como la relación que existe entre un educador y educandos, la cual tiene una naturaleza completamente narrativa, discursiva y disertadora. Esta relación se lleva a cabo en un contexto, conocido como escuela, el cual será un espacio en donde los educandos van a ser agente pasivos de su educación y serán vistos como sujetos vacíos, los cuales serán "*llenados*" de conocimientos por un sujeto (educador) que sabe y que les depositará un cúmulo de saberes que los transformará en individuos funcionales para la sociedad, la economía y la política del sistema ideológico de los grupos en el poder.

La Pedagogía Crítica según McLaren (1998) se define como una nueva sociología de la educación o como una teoría crítica a la educación, determinando sus bases en un análisis histórico, social, político, económico y ético. Donde se plantea una esperanza vigente en la transformación de la educación, llevándola hacia el lado de los educandos, transformándola a favor de estos, buscando una libertad ideológica para lograr un mundo completamente diferente, transformando la educación en los aspectos políticos, culturales y económicos.

Se puede entonces resumir que la propuesta desde la teoría crítica es generar un pensamiento liberado y liberador, donde la escuela sea un medio que fomente el pensamiento autónomo, provee igualdad de oportunidades y que se viva en un ambiente realmente demo-

crático, visibilizando la experiencia personal de las clases sociales medias-bajas, es desde esta perspectiva, que se busca resaltar las formas de aprendizaje, el conocimiento de los contextos del educando y la búsqueda de la generación de conocimientos para la transformación social.

Este tipo de pedagogía requiere un educador revolucionario, mismo que según Freire (1987) es aquel que: a) genera un vínculo con el educando; b) sitúa la educación a partir de la búsqueda de la libertad de ambos; c) genera un conocimiento auténtico, que sea visto como la creación de ambas partes, y d) otorga poder y responsabilidad al educando, mismo que se convertirá en un agente activo de su educación, ya que el conocimiento no se genera a través de las donaciones del educador, sino a través de la praxis que implica la acción y la reflexión de las acciones para poder transformar el medio.

El educador, dentro del aula, funge como un agente que promueve el cambio ideológico buscando las mediaciones entre los sujetos al interior del aula, a través del diálogo, trabajando de la mano de las libertades también puede ser un educando, pues los roles al interior del aula están en constante movimiento, dejando ver que la generación del conocimiento será un proceso grupal en el cual todos pueden participar.

Se observa pues que la pedagogía crítica sustenta las bases para la implementación de una pedagogía feminista, pues establece los principios de una educación libertadora y que cuestiona las relaciones de poder existentes, al añadir a estos principios la perspectiva de género y la crítica al orden androcéntrico hegemónico, se hace evidente la necesidad de hablar de cómo el feminismo tiene una injerencia en la educación.

Feminismo

Como primer punto es necesario resaltar que el feminismo es un movimiento social que tiene como principio fundamental la lucha por la liberación de las mujeres eliminando las jerarquías y las desigualdades entre los sexos, es decir un cambio en las relaciones sociales (Gamba, 2008).

De manera que, al resaltar el principio de la búsqueda de equidad social se da lugar a la interrogante fundamental de la educación desde la perspectiva feminista: ¿cómo se puede erradicar el sexismo y la discriminación a partir de la educación? Siendo este punto donde Cabaleiro y Solsana (s/f) enlistan los principales marcos de las teorías feministas que, de acuerdo a Sandra Ackerman, guardan relación con las implicaciones educativas:

- Feminismo liberal: utiliza conceptos como *igualdad de oportunidades* o *discriminación*. Las estrategias fundamentales de las cuales pasan para conseguir una modificación de las prácticas de socialización, utilizando la legislación pertinente.
- Feminismo socialista: analiza el papel y la función de la escuela en la perpetuación de las divisiones de género de la sociedad capitalista.
- Feminismo radical: centrado en la monopolización masculina del saber -y, por lo tanto, de la cultura, en la política sexual que se lleva a cabo en las escuelas. Sus estrategias consisten en situar en un primer plano los problemas de las mujeres.

Asimismo, en épocas más recientes autoras como Gore (1992) y Araya (2003), incorporan a las anteriores categorías, el *feminismo post-estructuralista* bajo el cual se acentúa el análisis de la interrelación de vectores que construyen la diferencia, a partir de las teorías que estudian la emancipación y la liberación de los grupos marginales.

Estas implicaciones educativas que observan las distintas teorías feministas, dan lugar a la concepción de una pedagogía que transforma, libera y propicia un pensamiento crítico en contra del orden establecido, cuestionando las relaciones de poder, la jerarquización entre géneros, la desigualdad y la sumisión de la mujer: la pedagogía feminista.

Pedagogía feminista

La pedagogía feminista es definida por Taubman como “una versión redefinida y representada de la pedagogía radical” (1986, como se citó en Gore, 1992, p. 15), este tipo de pedagogías surgen ante la necesidad de incluir en la educación una perspectiva de género y dotar a la misma de herramientas para mejorar la integración de las mujeres a la educación superior, en otras palabras, la pedagogía feminista se distingue de otras pedagogías al colocar la experiencia de las mujeres en el centro de producción del conocimiento de acuerdo con Núñez Sarmiento (1998, como se citó en Angeleri, 2011).

Sin embargo, como tiene a bien aclarar Gore (1996) no existe un corpus único que conforme la pedagogía feminista (como se citó en Luxán y Biglia, 2011). Enfrentándonos a la necesidad de indagar en cómo es que estas pedagogías se construyen. Para Gore (1992) existen dos alternativas en el abordaje de la pedagogía feminista; el primero que escribe desde el

contexto de los Estudios de la Mujer, busca definir qué es la pedagogía feminista y el segundo abordaje, que se enfoca desde el contexto de la educación, centra su atención en saber qué hace la pedagogía feminista.

Se observa que las pedagogías feministas implican un proceso de aprendizaje/docencia comprometido con la comunidad y sus movimientos sociales, así como con la práctica auto reflexiva continua y las luchas para la superación de las barreras sexistas, racistas, clasistas y homofóbicas (Shrewsbury, 1993 como se citó en Luxán y Biglia, 2011). Es a partir de esta idea, desde los diversos marcos teóricos del feminismo y en consonancia con los ideales de la pedagogía crítica, que se da lugar a la creación de los principios generales de la pedagogía feminista, según los cuales estos discursos se basan en: 1) una idea del poder como propiedad y dominación; y 2) resulta difícil eludir y modificar los aspectos reguladores de la pedagogía, el carácter histórico de las relaciones de poder y las prácticas de la pedagogía institucionalizada (Gore, 1992). Asimismo,

se observa también que las pedagogías feministas comparten estrategias de enseñanza que Angeleri (2011) resume en: 1) aprendizaje participativo; 2) promoción de la actividad militante; 3) desarrollo de pensamiento crítico; y 4) validación de la experiencia personal.

Trayectoria de vida

En la metodología cualitativa se destaca el análisis y validación de la subjetividad de las personas, una parte de ella toma como válida la manera que las personas interiorizan los eventos y cómo estos se transforman de manera conductual y ajustando el aprendizaje de cada uno de estos eventos; así pues, para relacionar la forma en la que las docentes imparten su cátedra y

su concepción del feminismo, el método biográfico resulta fundamental y se ha convertido en uno de los análisis más utilizados para poder entender sobre las relaciones que existen entre la vida de una persona y su personalidad laboral.

El método biográfico ha sido descrito como "el uso sistemático y recolección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos" (Denzin, 1989, p.98), tiene como objetivo descubrir los eventos experimentados por las personas y cómo es que las personas perciben estos eventos. Este método tiene dos vertientes, la primera será denominada estudios por historias de vida y la segunda estudios por trayectoria de vida.

Esta investigación retoma el método de trayectoria de vida, bajo la perspectiva propuesta Longa (2010), quien define la trayectoria de vida como una serie sucesiva de eventos que están íntimamente vinculados, los cuales son acontecidos por un mismo individuo en distintos contextos, dicha serie está sometida a inevitables transformaciones. Las trayectorias de vida permiten ver el proceso de vida de una manera integral, esto es, como una secuencia de eventos que son precedidos y precedidos con otros, y no como eventos aislados que con el tiempo tendrán o no una repercusión en los eventos consecuentes.

Permitiendo al investigador realizar un análisis de la vida del sujeto y visualizar desde su perspectiva los eventos que marcaron cada periodo, al identificar la transición de eventos que han acontecido en la vida del sujeto atribuyendo un significado que está subyugado al impacto e influencia que tuvo en la vida sujeto y a la forma en que es evento es interpretado por el investigador.

El **objetivo** general es el conocer la relación que existe entre las trayectorias de vida, las prácticas docentes que podrían ser consideradas dentro de la categoría de pedagogías feministas y su conceptualización de feminismo en profesoras de la carrera de Q.F.B. de la FES Zaragoza, UNAM. Mientras que en los **objetivos específicos** se centran en determinar si trayectorias de vida influyen en la práctica docente de las profesoras de Q.F.B; así como identificar los elementos de la pedagogía feminista que en la práctica de las docentes de Q.F.B; por último, es conocer el concepto del feminismo que tienen las docentes de Q.F.B.

La presente investigación busca retomar lo hecho en la investigación del proyecto PAPIIT IN305616 denominado "*Las pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la ciencia*" y aplicarlo a una carrera con la cual no se ha trabajado previamente: Químico Farmacéutica Biológica, de manera que éste es un estudio exploratorio, de corte cualitativo, el cual trabajan el significado que los sujetos, - en este caso las docentes de Q.F.B; dan a sus propias experiencias, dadas en un contexto que también formará parte del análisis, encontrar los fenómenos que influyeron y generaron un impacto en el sujeto (Vasilachis, 2006).

Se contó con la participación de dos docentes de la carrera de Q.F.B., las cuales tienen como característica principal el impartir tanto clase teórica como laboratorio en un mismo semestre. La selección de las mismas como participantes se debe a un muestreo por conveniencia, atendiendo principalmente a las necesidades de disposición de tiempo, interés en participar en dicha investigación e interés de las profesoras en sumarse posteriormente al trabajo en temáticas de género.

De igual forma cabe resaltar que se seleccionó únicamente a mujeres, ya que al tratarse de un estudio exploratorio y estar ubicado desde la perspectiva de la pedagogía feminista que posiciona la experiencia de las mujeres en el centro de producción del conocimiento por lo

que resulta imperioso conocer el punto de vista de las mismas, para después dar lugar al trabajo docente de profesores varones que fungen como partícipes y facilitadores en la construcción del conocimiento de las mujeres. Se realizaron las observaciones de las clases de las docentes, en los salones correspondientes a los edificios 500, 600 y la planta piloto, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Campus II, UNAM. Por otra parte, se entrevistó a las profesoras en las áreas comunes de dicha facultad, como oficinas y salones.

Para recabar los datos se empleó una entrevista semiestructurada, que tiene un enfoque por trayectoria de vida, donde se analizan los eventos que generaron el impacto en las docentes e hicieron que tuvieran prácticas docentes destacadas, así como cuatro observaciones no participantes en el aula –dos por cada docente-, mismas que tienen como finalidad la observación de las estrategias que utilizan las docentes en su labor.

Para el análisis de datos se utilizó el programa de análisis cualitativo AtlasTi, en su versión 7.5.

Resultados

Mediante la obtención de datos por medio de la aplicación de entrevistas y observaciones de clases, los datos recabados dieron origen a la creación de cuatro categorías de análisis: (i) eventos que influyeron su práctica docente, (ii) prácticas docentes, (iii) conceptualización del feminismo y (iv) cómo se perciben después de hablar de la pedagogía feminista, bajo las cuales se organizan los resultados obtenidos.

Eventos que influyeron su práctica docente

Se analizan los antecedentes familiares, actividades extra-profesionales, conjuntos de actividades y su relación con la persona, ya que como tiene a bien señalar Gore (1992), "nuestras relaciones con nosotros mismos están íntimamente unidas a nuestras relaciones con los otros y estructuradas en parte por todo aquello que heredamos como profesores de instituciones docentes"(p.45). A través del enfoque de trayectorias de vida, se identifica la transición de eventos que han acontecido en la vida de un sujeto, en relación recta con el problema de investigación, desde este enfoque se pueden localizar los eventos que hicieron fueron determinantes.

Consejos de los padres

Para ambas docentes fueron muy importantes los consejos que recibieron por parte de su padre, para D1 el consejo fue que todo se gana trabajando, con una gran repercusión en su vida porque ella asegura que no regala calificaciones, que la calificación será por el trabajo que haga el educando. Para D2 contó con la protección de su padre, donde él hacía que se enfocara únicamente en continuar con sus estudios, dejando de lado las responsabilidades sociales que se le adjudican por ser mujer. Esto influyó en el trato que D2 tiene hacia sus alumnas, cuando ella no otorga conductas por género o responsabilidades por género, para ella es dar el mismo trato sin distinción; aun cuando algunas de las estudiantes en ocasiones tienen muestras de sensibilidad ella se muestra rígida y hace que se centren en buscar la solución al problema. Como lo refieren:

D1⁵: *“Consejo de papá, no faltar al trabajo, que las cosas que se ganan es trabajando, que nadie nos va a regalar nada, eso sería lo principal.”*

D2: *“[...] mi papá decía “tú déjala, no... tú apúrate, tú trae buenas calificaciones, tú has esto [...] así como que “no pues tú también échale ganas, tú también puedes hacer esto”, igual que nosotras las mujeres también. Ya ves que en un tiempo no se les dejaba estudiar a las mujeres ¿no? Pero pues el tiempo y el mundo cambia, entonces no podemos seguir con esas mismas ideas sino no podemos evolucionar.”*

D2: *“[...] si yo le digo a una chica: “a ver ¿Cómo va a solucionar el problema?” ¿Qué crees que hace? Lloro, si por cualquier, “a ver ¿Cómo le va a hacer? Tiene este problema ¿Qué es lo que va a hacer?” Y le estoy hablando en el mismo tono que le estoy hablando al chico, se desespera y llora “¿Por qué llora? No llore, no la estoy regañando solo le estoy preguntando”, “es que no sé”, entonces son más sensibles, tendemos a ser más sensibles.”*

Docentes destacables

La forma en la que influyen las y los docentes en los alumnos, es siempre visto en retrospectiva, casi siempre son experiencias muy determinadas las que generan un cambio muy específico, la influencia es independiente de si son experiencias positivas o negativas. Las y los docentes que influyeron se encuentran en todos los niveles, en su mayoría fueron docentes que tenían una forma de enseñanza no tradicional, llevando a los educandos a visualizar una forma distinta de enseñar, logrando que ellos incorporen algunas de las estrategias de enseñanza a su forma de enseñar.

⁵ A partir de este momento utilizarán las siglas D1 y D2, para distinguir a las docentes.

La participante D1 desarrolló un vínculo importante con su profesora de quinto de primaria, porque ella la protegía de las costumbres de una educación en casa tradicional, que era rígidamente determinada por el padre. En el bachillerato vivió la experiencia que su profesora la llevará junto con más compañeras a pedir trabajo a un hospital, este es un evento y una práctica que ella hoy en día repite, propiciando que no existan envidias ni malos tratos entre ellos, así como en su momento no existieron cuando ella fue con su maestra. A nivel licenciatura hubo dos eventos muy importantes, el primero con una maestra la cual se convirtió un ejemplo a seguir y la otra una maestra que tenía un trato muy amoroso en su práctica docente; la primera resulta muy importante porque fue el ejemplo para que ella tomara esa línea dentro de la carrera, en tanto que la segunda la influencia en cuanto al tipo de relación que ahora tiene para con sus alumnos, pues D1 muestra un trato cálido en su práctica docente:

Primaria

D1: “[...] hubo una maestra que me protegía mucho cuando iba en quinto, resultó que esa maestra había conocido a mi papá en una época de su vida entonces como que conocer a papá sabía el tipo de hombre que era, entonces como que me protegió todo ese año que iba en quinto de primaria, entonces la recuerdo mucho a ella.[...] la maestra Bety se apellidaba Espinoza también era hija de un panadero entonces no sé si a lo mejor ella estaba en eso de porque conocía a mi papá.”

Bachillerato

D1: “[...] la maestra nos dice: “muchachas, vengan vamos a pedir trabajo al Hospital Juárez de México”, entonces nos lleva a las tres y nos dejan trabajando juntas, entonces yo creo que sin envidias, sin rencor, pues aquí iba, ella iba por una plaza pero aun así compartió ese

lugar entonces es algo que, creo que esa sí es una buena enseñanza porque hasta la fecha cuando voy a pedir trabajo también me llevo a mis compañeros, me llevo a actualmente a mis alumnos a buscar trabajo [...]"

Licenciatura

D1: "[...] una maestra que se llama Beatriz Espinoza, Dra. Beatriz Espinoza, también cuando llegue a la licenciatura ella me presentó quién era el farmacéutico clínico, entonces en esas veces que me dijo: "yo quiero ser eso", ella nunca explico que lo había hecho en la FES Zaragoza, ni en México ni mucho menos en la FES Zaragoza, entonces ella fue un icono importante en mi vida, fue lo que yo quería ser. Entonces, este, gracias a ella de esa imagen de que yo quería ser farmacéutica como clínico y saber de los medicamentos, este, fue esa imagen de ella."

D1: "Había una maestra, Esperanza se llama, una maestra cuidaba su enseñanza, era muy amorosa entonces siempre te trataba yo creo con mucho amor, exigente pero te hablaba muy sutil, tenía una voz muy suave [...]"

D2 tuvo un profesor en secundaria que tenía prácticas diferentes, el cual promovía la participación y además de ser ordenado en su forma de explicar y trabajar, experiencia que tuvo un impacto positivo, a tal grado que ella es ordenada en su forma de dar clase, utiliza tablas en el pizarrón, equipos bien acomodados en laboratorio y promoviendo la participación con preguntas abiertas al grupo. A nivel licenciatura fue un profesor que hablaba de la experiencia real que tenía a nivel profesional, dado que él trabajaba en la industria y les platicaba de las cosas que iban a vivir afuera, este evento hizo que ella también realice esta práctica, compartir su experiencia y busca que los alumnos sean conscientes de sus acciones, ella misma admite que siempre les dice que pregunten todas sus dudas porque afuera ya no será válido

preguntar. Tuvo una profesora que generó un impacto negativo, la profesora siempre hacía comentarios para exhibir a los hombres, diciendo que el mundo es de las mujeres, cuando D2 busca dar su opinión sobre estos comentarios, es evadida por la profesora. Fue esta experiencia la que hizo que la D2 tomara la decisión de no hacer distinción entre géneros, llevándola a mostrar igual de atención tanto a hombres como a mujeres:

Licenciatura

D2: “Si, de hecho este fue ya en el octavo semestre, de hecho fueron dos pero uno más en el octavo semestre, uno trabajaba en la industria y siempre nos hablaba de sus experiencias, él nunca dudó de nuestras habilidades, al contrario nos decía ‘-ustedes pueden-’ él nos planteaba problemas y nos decía ‘-vamos a solucionarlos porque a esto es a lo que se van a enfrentar allá fuera-’ [...] nos hacía examen, de lo que vimos la clase pasada o pasadas entonces nos ponía los problema y eso me motivaba a mí para estudiar, entonces decía ‘-a ver cómo era esto a, a ver como planteábamos esto otro-’ [...] Y el “-a ver tal cero y tal cero, tal cinco, tal nueve-’ [...] Era como una competencia sana ¿no?”

D2: “[...] hay una profesora sobre todo que ‘a ver ustedes muchachos, tal pregunta ¿no y todos no pues no, no pues no, a ver mujeres enséñenle a los hombres ¿no?, y todas a pues esto, esto, a ya ven si el mundo es de las mujeres, no de los hombres” y yo así como de ‘ay por favor’ [...] Y de repente a quejarse de los hombres, de la situación y al final ya te das cuenta ¿no? ay no a usted le ha ido muy mal o a lo mejor usted venía de una familia machista y eso la coartaba ¿no? en sus intenciones [...] Y una vez yo me atreví a decirle “oiga maestra es que los hombres son así pero por la culpa de las mujeres” “¿Por qué?” ‘pues porque las mujeres son las que los crían’ ‘si ellos son machistas es porque tuvieron una madre machista o por lo menos sumisa, entonces los hombres son lo que son porque las mamás los educan así ‘y se queda ‘bueno eso sí, pero de todas maneras’ y yo ‘ay”.

Prácticas docentes

Las prácticas docentes son las estrategias que tienen los educadores para lograr una enseñanza adecuada, algunas se encuentran muy sujetas a la pedagogía tradicional, impidiendo al alumno aportar conocimiento o desafiar el conocimiento que está aprendiendo dentro del aula. Por su parte las pedagogías no tradicionales, de forma específica la feminista, busca la inclusión en un grupo tanto de alumnos como de docentes, quitando las diferencias que pueden existir por género, raza, condición o nivel socioeconómico. En este caso las dos docentes, destacan su práctica poco tradicional de enseñanza, teniendo estrategias diferentes, algunas tecnológicas o simplemente inclusivas. Esto nace desde la forma en cómo ellas se perciben como docentes, que piensan de la docencia y que consejos le darían a sus compañeros y compañeras docentes.

¿Qué es ser docente?

Cuando se les pide que digan para ellas que es ser docente, ellas hablan de pasión y responsabilidad, hablan de la transmisión de algo hacia sus alumnos, del compromiso que sienten al enseñar y darse cuenta que están formando personas que van a salir como profesionales y que tendrán un impacto en la sociedad:

D1: "Para mí es mi pasión, yo creo que seguir a cumplir mi sueño era formar la formación de los jóvenes, y enseñar para mí no sé, te sientes ser una persona que tiene que transmitir conocimiento, que tienes que transmitir sueños, que tienes que transmitir visiones, valores, entonces es un ser que requiere de muchas virtudes, muchas cualidades, entonces ser

docente para es ser una persona totalmente completa racionalmente y personalmente, dicen ¿no? Que sí eres mala persona solamente vas a ser una mala persona, entonces la profesión es este momento ser docente pues también que ser una docente”

D2: “[...] una gran responsabilidad porque todo lo que tú digas mal o bien va a repercutir en decisiones que van a tomar profesionales ¿no? Futuros, entonces tienes que prepararte muy bien como docente, tienes que tomar en serio el trabajo que haces y no hacer como que enseñas y ellos como que aprenden o como que trabajas y ellos como que estudian, es algo serio. Para mí ser docente es una gran responsabilidad porque tienes en tus manos el futuro de tu misma persona, de la persona a la que estás enseñando y en general de la sociedad, del país, no es un juego, no es como cuando uno jugaba a ser maestro y ya termino el juego y no, te vas [...]”.

Se les pidió que ellas se definieran como docentes, para D1 es importante la opinión que tiene su alumnos de ella, porque sus alumnos la denominan “*mamá*” una etiqueta que ella no se pone, pero que es justificada por sus alumnos por el trato amable y amoroso que tiene hacia ellos, a pesar de esto, ella se califica como una profesora benevolente y remarca que no regala calificación, que lo que ellos tengan de calificación fue porque ellos se lo ganaron.

Aquí se ve de nuevo la repercusión que tiene el consejo que le dio su padre de que todo se gana trabajando. Por su parte D2 se define a sí misma como una docente que sabe cuál es su misión, que entiende que son personas que tendrán un impacto en la sociedad, pero que su trato siempre será con calidad y calidez, porque ella misma argumenta está tratando con seres humanos:

D1: "Últimamente me han puesto la etiqueta de mamá, como me molesta porque ya les dije que no soy su mamá, entonces hay un grupo de estudiantes que me dicen mamá porque "vamos por consejos y por abrazos de mamá", [...] yo me considero una maestra que no regala calificaciones, que no soy barco y que todo lo que se gana, más bien todo lo que tienes es porque te lo ganas, nada es regalado, no soy exigente, puedo ser benevolente pero a lo que tu das yo doy. [...]."

D2: "[...] me defino como una docente que sabe cuál es su misión, que sé que esa responsabilidad que tengo en mis manos es muy importante, que son personas a quien se les está educando, que esas personas van a entrar como parte de la sociedad, yo formo parte de la sociedad y que debo de hacer mi trabajo de la mejor manera posible, con calidad como siempre me enseñaron a trabajar y aparte de con calidad con calidez porque son seres humanos [...]."

Consejo para compañeros docentes

Visibilizar los consejos que darían están docentes a sus compañeros, es importante porque ambas buscan hacer que ellos y ellas sientan la misma pasión por la docencia que ellas, que en su labor docente sean responsables de lo que saben, de lo que comunican y de las formas en que lo hacen, D1 destaca la importancia de que tomen cursos para el mejoramiento en su labor, D2 destaca el respeto y les aconseja que si ya no sienten vocación por la docencia en ese momento la dejen a alguien que si la sienta:

D2: "Que amen lo que hacen porque si tu amas a lo que te dedicas es difícil que puedas hacerlo con gusto. Que respeten a los alumnos porque a base del respeto que ellos les den [...] el día que se fastidien mejor se vayan y dejen el lugar para alguien que sí tenga esa vocación [...]."

D1: "yo el consejo que yo les daría a los demás que hay que tomar cursos de docencia y que hay que tomar cursos de comunicación, que hay que tomar cursos de motivación ya hay que ser personas porque a veces se nos olvida ser personas."

Conceptualización del Feminismo

El feminismo busca el cambio en las relaciones sociales y las distinciones por género, el cambio en la conducta busca conducir a la sociedad a una liberación al eliminar las jerarquías y desigualdades. Entre sus principios se encuentra la búsqueda de las relaciones de equidad, la eliminación del sexismo, el cual repercute en todos los estratos sociales, políticos, económicos y educativos (Gamba, 2008).

¿Qué sabe del feminismo?

El feminismo es visualizado socialmente como una contra hacia el machismo, se llega a tomar a todo el feminismo como un feminismo extremista, el cual siempre busca los cambios de roles en la jerarquiza, haciendo ahora a la mujer como el sujeto que será el opresor, aunque se autodenominan feministas, este tipo de manifestaciones no son propias del feminismo, porque no van con el principio de equidad y la búsqueda de la eliminación de la jerarquía.

Esta visión es la que tienen D2 sobre el feminismo, conceptualizando como un movimiento extremista, enfatizando que todos debemos ser tratados iguales. D1 por su parte sabe que el feminismo es un movimiento que busca la equidad y las mismas oportunidades sin hacer distinción por género.

Es el conocimiento del feminismo el que puede determinar que una persona se considere feminista o no, haciendo que muchas personas que pugnan por la igualdad no se consideren feministas debido a la connotación negativa de la que se ha dotado al movimiento feminismo en épocas recientes; lo que lleva a estas personas a no considerándose feministas, además de atribuirle principios que no son propios del feminismo; por ejemplo, la creencia de que las mujeres son superiores o más importantes que los hombres, que las mujeres feministas tienen una actitud revanchista o que el feminismo es una herramienta utilizada por las mujeres para justificar actos de violencia:

D1: "Que las mujeres somos más importantes [...] realmente no sé mucho, no he leído tampoco al respecto, feminismo habla de que las mujeres buscamos igualdad, equiparabilidad, actividades junto con los varones, que nos vean como seres humanos, que tenemos las mismas oportunidades, no es el sexo débil sino que tenemos la misma capacidad intelectual, a lo mejor físicamente no, ya sé que no."

D2: "pues viene como una manifestación de mujeres que a lo mejor en su momento han sido incomprendidas, a lo mejor han sido maltratadas y que de alguna manera han manifestado esa inconformidad pero como a un extremo, un extremo, o sea está bien que las mujeres debemos de ser respetadas pero no al punto de llegar a eso al feminismo porque siento que es un extremo, o sea el respeto debe de ser tanto para hombres, mujeres, ancianos, niños, para todos. Y a veces el feminismo es una forma de agresión, entonces eso es lo que se me viene a la mente, son un movimiento pero mal dirigido".

Se considera feminista

E: "[...] y entonces pregunto ¿Usted se considera feminista?"

D2: "No"

E: "¿no? ¿Por qué?"

D2: "No me considero así (ríe), de hecho a lo mejor tiendo a ser más machista puede ser, igual por la forma de ser de mis padres [...]"

D1: "Este no, nunca me había considerado feminista pero últimamente creo que sí soy [...] yo no había pensado en eso de que si era feminista pero a veces cuando tú dices feminismo me vienen a la mente mujeres que han hecho, luchado y así por nuestras mujeres ¿no?, entonces pues no, no soy nada de eso, pero yo creo que en una micro escala pues sí, [...] entonces yo tal vez no sea feminista pero últimamente me doy cuenta que siempre estoy buscando la igualdad entre los géneros, tanto que me estoy involucrando en esto".

Qué opinas del feminismo

D1: "Yo digo que es bueno, o sea es bueno porque no podemos etiquetar a una persona por sexo o por el género para que haga ciertas actividades ¿no? O sea todos tenemos la oportunidad, a lo mejor físicamente no, pero intelectualmente, cognitivamente tenemos las mismas capacidades que los hombres".

D2: "[...] pues cada quien tiene su opinión. Y vuelvo a hablar del respeto si las personas, sobre todo si las mujeres tienden a ser feministas es como por una elección y bueno es muy respetable, cuando ellos me preguntan mi punto de vista espero que lo respeten de la misma manera porque yo no me considero feminista".

Hombres y mujeres pueden llegar a tener prácticas propias del feminismo, llevando a cabo conductas que no tienen una distinción por género. Aunque se lleven a cabo esas conductas o prácticas puede ser que no se autodenominen feministas, aunque para Morgan (1996) se encuentren en un proceso de transición para consolidarse como feministas, también hay que destacar que tener esas conductas y no denominarse feminista es un avance en la búsqueda de la equidad y se ve poco probable una involución hacia conductas o prácticas más tradicionales.

Tras la entrevista se les habló sobre el movimiento feminista y su búsqueda de suprimir las diferencias por género, así como de los principios de la pedagogía feminista, observándose el impacto que tuvo en ellas el conocer sobre la realidad del movimiento y de la pedagogía feminista propiamente, llevándolas a un proceso de reflexión que las motivó a preguntarse si ellas entonces son feministas por realizar prácticas contenidas en las pedagogías feministas y promoviendo que ellas busquen más información acerca del tema; demostrando así, que existe la posibilidad de realizar prácticas propias de la pedagogía feminista, sin la necesidad de autodenominarse feminista:

D2: "Entonces no sé, es ahí donde yo sí tenía esa confusión del feminismo, entonces ¿sí soy feminista?, ya me queda la duda ¿no?, ¿soy feminista o no lo soy? [...] sí, por eso le decía, como que se tiende a confundir, la verdad ¿no? [...] por las actitudes que uno ve, si el feminismo busca la equidad como que no lo tenemos bien entendido entonces [...] porque precisamente eso ¿no?, lo que le comentaba, pues no es equidad porque creo que el chico estaba haciendo algo más constructivo ¿no? [...] a mi forma de ver, entonces pues sí, depende de las ideas de cada quien ¿no?, y a lo mejor pues como se está llevando, se está interpretando, es lo malo".

D1: "Hago muchas de esas cosas y no sabía que era pedagogía feminista y pues sí, sí ha cambiado mi postura, me preocupa [...] pero yo creo que sí es bueno porque saben ellas – refiriéndose a las alumnas- que las voy a defender y a todos, mis alumnos en general saben que los voy a defender, que aunque me pelee con todo el mundo los voy a defender por eso no sé si sea el estereotipo de mamá de que los voy a defender".

Discusión

Mediante el análisis de sus trayectorias de vida se muestra una cercanía con los principios del movimiento feminista; específicamente en la búsqueda de la eliminación de las desigualdades y jerarquías entre los sexos que se han alimentado a través tanto de sus familias, como del impacto positivo que sus docentes tuvieron sobre ellas, de esta manera desarrollaron conductas que hoy utilizan en su labor docente. La incentivación de la participación de las alumnas dentro del aula, atender dudas de todo tipo de naturaleza aun fuera del horario escolar, un trato equitativo sin preferencia si se trata de hombres o mujeres, desarrollar la confianza en los alumnos y alumnas para poder tratar otro tipo de asuntos, así como reprimir las mofas o cualquier conducta que demerite por parte de los compañeros varones la labor de las alumnas, son prácticas que se ubican específicamente en la pedagogía feminista y que las docentes participantes en esta investigación han implementado en su labor docente, gracias a sus trayectorias de vida.

Asimismo, es posible apreciar que el aprendizaje obtenido por las y los estudiantes se da gracias a la interacción que existe entre ellos, ellas y profesoras, en un ambiente que se denomina democrático y equitativo, tomando en cuenta las características y necesidades individuales. Se considera la relación que existe entre los componentes racionales y emocionales.

A partir de las observaciones y del análisis de las entrevistas de las docentes resulta evidente que se encuentran en un proceso de transición donde aún no se consideran feministas, pero dejan ver que se sienten inconformes con los roles sociales tradicionales impuestos a la mujer.

Conclusiones

Se encontró que la trayectoria de vida tiene una incidencia directa en las prácticas docentes ya que es por medio de los eventos en la vida de las mismas que ellas crean un esquema bajo el cual imparten su cátedra. De igual forma, se ubicaron estrategias de la pedagogía feminista que se han desarrollado a lo largo de su vida, dichas estrategias son la generación de un espacio en cual alumnos y alumnas se sientan libres de poder expresar sus pensamientos, fomentando la idea de equidad así como la propiciar oportunidades sin distinción por género, promover el pensamiento crítico para la generación del conocimiento mediante un proceso colectivo no jerárquico y la actividad militante de las alumnas ante la estructura institucional patriarcal y capitalistas.

Se puede decir entonces que existe una estrecha relación entre la trayectoria de vida y las prácticas propias de la pedagogía feminista, ya que los eventos trascendentales marcan un hito para el desarrollo y evolución de dichas prácticas en la labor docente; sin embargo, la relación no es tan clara cuando se habla de la conceptualización del feminismo, ya que las profesoras a pesar de sentirse inconformes con los roles sociales tradicionales impuestos a la mujer, ser conscientes de la importancia de desarrollarse en el ámbito profesional y académico, llevan a cabo labores "*propias de su género*" considerándolas exclusivamente

obligación de las mujeres, e incluso en el caso de la participante D2, pronunciándose como machista debido a la educación recibida en casa, mostrando una clara dicotomía entre el orden patriarcal interiorizado y sus aspiraciones profesionales y de desarrollo personal.

Ahora bien, el hecho de que las docentes no se consideran feministas, no invalida las prácticas de la pedagogía feminista que llevan a cabo. Esto concuerda con lo dicho por Gore (1992) quien concluye que las docentes pueden practicar la pedagogía feminista sin necesidad de constituirse como intelectual transformadora o en una profesora feminista. Igualmente, cabe resaltar que a partir de la entrevista las docentes atraviesan por un proceso intrínseco en donde transitan desde una percepción negativa del feminismo, hacia su autoconcepción como mujeres inconformes con los roles de género tradicionalmente establecidos y más aún como mujeres en vías de desarrollarse y participar en el movimiento feminista a través de un proceso de reflexión y de formación para con sus alumnas y alumnos.

Al ser una investigación de corte exploratorio la cantidad de casos fueron seleccionados por condiciones específicas, lo cual podría ser una primer limitante para la investigación, de manera que para investigaciones futuras se recomienda ampliar la cantidad de profesoras entrevistadas, esto brindaría una perspectiva más amplia de las concepciones que tienen las profesoras de Q.F.B. del feminismo y de las prácticas pedagógicas feministas

De igual manera, convendría ampliar la investigación para incluir a docentes varones sobresalientes por sus buenas prácticas al interior del aula, teniendo siempre en consideración que los profesores deben ser entendidos como facilitadores de la construcción del conocimiento de las mujeres. De esta manera se tendría la posibilidad de contrastar los sucesos que destacan en la trayectoria de vida según el género de los docentes.

Con fines del crecimiento del conocimiento, una alternativa viable es plantear algunas modificaciones puntuales en la entrevista aplicada, con el propósito de conocer a las docentes en aspectos diferentes a los específicos de la docencia, contemplando una gama más amplia de sus vidas, rescatando los eventos, estrategias y herramientas que se han desarrollado a lo largo de su vida. De esta manera se continuará con el trabajo bajo enfoque biográfico pero centrándose específicamente en la modalidad de historia de vida.

Referencias

- Angeleri, S. (2011). "Identidades sociales y apelación al privilegio epistemológico". En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 17(1) Pp. 51-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17731135004>
- Araya, U. (2003). "Un matrimonio conveniente: el género y la educación". En *Revista Educación* 27, P.p. 11-25 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027201>
- Cabaleiro, J. Solsona, N. (s/f). "Materiales para la coeducación. Pedagogía crítica y feminista". Consultado en <http://www.cdp.udl.cat/coeducacio/index.php/es/la-relacion-educativa/pedagogia-critica-y-feminista>
- Ferrerotti, F. (2007). Las historias de vida como método. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 14. Núm. 44, mayo- agosto. Pp. 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Freire, P. (1987). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gamba, S. (2008). "Feminismo: historia y corrientes. Mujeres en Red." El periódico feminista". Extraído de: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1397>
- Gore, J. (1992). "La ética Foucaultiana y la pedagogía feminista". En *Revista Educación*. Núm. 297. Pp. 155-178. Extraído de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2970800485.pdf?documentId=0901e72b813664ea>

- Longa, F. (2010). *Trayectoria e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. VI Jornada de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología: La Plata.
- Luxán, M. Biglia, B. (2011). "Pedagogía cyberfeminista: entre utopía y realidades". En *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, Vol. 12. núm. 2, Pp. 149-183. Universidad de Salamanca, España: Salamanca.
- Mclaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Vasilachis, et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Trayectorias de vida: impacto en las prácticas pedagógicas críticas⁶

Alba Esperanza García López⁷, Cesar Alfonso Garcia Caballero,
Lidia Bárbara Narváez Lira, Amanda Sofía Robles Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Resumen

El presente trabajo remarca la importancia de redimensionar el papel de las docentes cambiando la conceptualización tradicional comúnmente estereotipada como un agente que únicamente brinda información, hacia una visión que lo reconozca como agente activo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Agente que a través de su trayectoria de vida configura prácticas pedagógicas que inspiran al alumnado a dedicarse a la carrera científica o no. Dicha inspiración es fundamental pues incorporar a estudiantes a la ciencia posibilita el desarrollo científico-tecnológico y social de un país. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo identificar y describir las experiencias vita-

⁶ Este trabajo es producto del proyecto PAPIIT IN305616 "Las Pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la Ciencia entre académicas universitarias".

⁷ Correspondencia: aegl2001@yahoo.com.; 044 55 23 02 75 64.

les que han influido en las prácticas pedagógicas de cuatro profesoras de la Facultad de Psicología de la UNAM, reconocidas como docentes de excelencia y modelo a seguir en la carrera científica. El método que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista semi estructurada, en conjunto con la técnica de observación no participante realizada en las clases. Los resultados se obtuvieron a través de un análisis de contenido donde se encontró que las diferentes experiencias de vida de las docentes han tenido diversos impactos en su quehacer docente; sin embargo, a pesar de las divergencias de experiencias vitales, las prácticas pedagógicas en su mayoría toman una postura afín a la pedagogía crítica.

Palabras clave: Trayectoria de vida, Pedagogías críticas, Docencia, Prácticas Docentes.

Pedagogía tradicional

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que esta tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. A lo largo del tiempo la pedagogía tradicional ha tenido un impacto relevante dentro del ámbito educativo institucional en las escuelas públicas en Europa y América Latina.

De acuerdo con Martínez (2014) este tipo de enseñanza parte de la premisa teórica que sostiene que las diferencias sociales entre hombres y mujeres son naturales y necesarias; sostiene que hay personas que nacen para actuar y otras que nacen para pensar. De esta manera se aprueba la división de las clases sociales, en clases dominantes y clases explotadas, lo que se justifica la división sexual del trabajo. A partir de esta visión se concibe al Estado como miembro único encargado del orden social, es decir, es una institución encargada de beneficiar a la sociedad mediante normas que regulan su bienestar. Es así como el Estado está

encargado del dominio sobre la educación que se imparte dentro de su colectividad, la cual tiene como objetivo promover la adaptación social de todos los individuos a un orden social establecido.

La educación tradicional se orienta a justificar y normalizar los ordenamientos sociales y jurídicos del Estado a través de la actividad de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas, las cuales se expresan cotidianamente en la relación que establecen docentes y estudiantes en la práctica pedagógica. El docente está comisionado en aplicar un modelo educativo general basado en una unificación sobre la trasmisión de conocimientos y la evaluación de los estudiantes a través de la clasificación, la cual es un reflejo de los resultados obtenidos en su desarrollo académico, se castiga y se premia a los jóvenes dependiendo de sus características particulares en cuanto a las habilidades profesionales adquiridas.

En general, hay rasgos específicos que definen y diferencian a la pedagogía tradicional de otro tipo de formaciones en cuanto a la relación profesor-alumno, la metodología empleada, la evaluación del aprendizaje y el impacto social que ejerce. Según Rodríguez (2013) y Acosta (2015) los principales rasgos de la pedagogía tradicional son los siguientes:

- El alumno es sujeto pasivo ante el aprendizaje, es reproductor del conocimiento, tiene poca iniciativa y es inseguro.
- El profesor es un ejecutor de directivas preestablecidas, es autoritario, controlador y rígido.
- Se niega individualidad y creatividad de los alumnos.

- El conocimiento es transmitido de manera mecánica por parte del profesor al estudiante.
- La trasmisión de conocimientos es ajena a las experiencias vividas por los estudiantes y el profesor.
- El método de enseñanza consiste en la exposición verbal del contenido y la demostración.
- Los objetivos de la clase son descriptivos y designados por parte el profesor.
- Se exige la memorización de los conocimientos transmitidos por el docente.
- Se hace énfasis en actividades de repetición de conceptos.
- No promueve la crítica ni la reflexión del estudiante.
- La evaluación del aprendizaje es de carácter reproductivo a corto y largo plazo mediante la implementación de exámenes.
- Los resultados de la evaluación del aprendizaje se ven sometidos a reforzadores positivos y negativos de acuerdo a la calificación obtenida.
- Socialmente este tipo de pedagogía tiene como objetivo formar sujetos al servicio de la sociedad.

Considerando lo anterior se puede concluir que este tipo de pedagogía a pesar de su ardua y dura esquematización, está presente en la práctica pedagógica de múltiples instituciones a nivel mundial, mostrando una clara deficiencia en cuanto al requerimiento actual de las escue-

las, principalmente en Latinoamérica, ya que impide el desarrollo óptimo del alumno como persona y profesional. Este enfoque de enseñanza imposibilita que los países de menor desarrollo económico obtengan un mejor progreso científico y técnico dentro de sus profesionistas, de esta manera se vuelve una necesidad imperante abrir la puerta a nuevas perspectivas de enseñanza como son las pedagogías transformadoras.

Pedagogías transformadoras

Las pedagogías transformadoras son una nueva perspectiva de enseñanza que promueve el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes activos dentro del salón de clases. Dentro de este tipo de pedagogías se encuentran la pedagogía crítica y la pedagogía feminista, ambas de suma importancia para el presente artículo.

Una primera línea teórica relevante para el presente artículo son las pedagogías críticas. Cabaluz-Ducase (2016) hace un análisis histórico de qué son las pedagogías críticas y menciona que son posturas ideológicas multifacéticas con una gran pluralidad de ideas y que han tenido un impacto estremecedor en Latinoamérica, no obstante, de esta pluralidad de concepciones el autor destaca que sus comunes denominadores son:

- La convicción de una educación ética, política e ideológica. Y la preponderancia de la práctica pedagógica con un cariz político para la transformación del tejido social.
- La educación como un proceso de concientización, orientado a descubrir los factores alienantes y deshumanizantes de la cultura.
- La necesidad de construir una educación donde los oprimidos y explotados tengan el papel principal, creando espacios de autoeducación popular.

- La práctica del diálogo como auténtico reconocimiento de los saberes populares.
- El objetivo de desarrollar las facultades humanas a partir de la práctica pedagógica.
- El reconocimiento de la inconmensurabilidad entre el Norte y el Sur, criticando posturas colonialistas.

El objetivo principal de la pedagogía crítica es combatir la desigualdad por medio de teorías y prácticas educativas transformadoras. Se busca que niños y niñas adquieran competencias necesarias en la sociedad de la información para que puedan incluirse en lo social y laboral del mundo actual y para esto es importante dar más a quien menos tiene. Por tanto, la pedagogía crítica parte de una concepción transformadora en el ámbito de la educación, de ser capaz de superar las barreras que generan las desigualdades sociales (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2013).

Un representante fundamental de este tipo de pedagogía es Freire. Él propone que existe una educación bancaria, educación tradicional, que prepondera el conocimiento como un bien material y entre más conocimiento acumule el educando mejores oportunidades en el mundo laboral tendrá, por tanto, quienes vengan de contextos donde no exista un capital cultural amplio no podrán acceder a escalafones más altos de la educación obteniendo peores oportunidades laborales o si obtienen este conocimiento, en lugar de liberarse del yugo de lo bancario se transformaran en oprimidos que oprimirán más severamente, aquí un punto relevante, a la educación bancaria no le interesa concientizar al alumnado, lo que le interesa es mantener la estructura de opresión.

En la educación bancaria existe una relación característica entre el profesor o instructor y el alumnado, la posición que predomina es la de experto-ignorante, el profesor deposita y elige los saberes necesarios en el estudiante porque él es el poderoso, ante esto Freire aboga por un diálogo horizontal, es decir entre iguales, entre el alumno y el profesor asumiendo que ambos pueden enseñarse entre sí (Freire, 1970).

Dicha visión rival a la pedagogía tradicional es relevante para el presente artículo porque se ha demostrado que a la larga la educación bancaria estereotipa un tipo de ciencia que no permite una expresión plural del conocimiento, dejando de lado el conocimiento no formal y dejando de lado a un tipo de población que no puede acceder al capital científico (Bustos, 2010).

Al respecto la escuela ha demostrado tener un carácter transformador en la educación; sin embargo, la escuela como institución se ha estancado en los parámetros marcados por la sociedad industrial que la constituyó. Esto ha sido por medio de la creación de monopolios de "expertos" que planean y deciden cómo se debe impartir la educación, creando una ciencia y un conocimiento parcializado (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2013).

En el mismo tenor teórico, las pedagogías feministas, representan una evolución de las pedagogías críticas, la cual conceptualiza al oprimido como un sujeto genérico (que guarda relación con el género), haciendo énfasis en que en la mayoría de las ocasiones y alrededor de todas las épocas históricas las mujeres han sido las oprimidas del oprimido. La pedagogía feminista vislumbra que, en la sociedad y por ende en la ciencia, se prioriza un tipo de conocimiento, androcéntrico. Este prepondera los valores masculinos toda vez que los conocimientos con valores femeninos quedan de lado; por tanto, existe una visión parcial de la ciencia. Desde esta posición de dominación y exclusión la pedagogía feminista aboga por reconocer

que el sujeto cognoscente pertenece a un género, desde el cual se posiciona como sujeto de conocimiento generando un tipo de conocimiento que valide dicha experiencia, pudiendo transformar la visión de la ciencia androcéntrica a una ciencia con una visión más plural y completa (Bustos, 2010).

Además, la epistemología feminista sostiene que la ciencia no es como lo plantea el positivismo: es algo objetivo, neutral, aséptico de prenociones y regido por leyes naturales, esas concepciones son falacias de una ciencia con valores enteramente androcéntricos, en lugar de eso este tipo de mirada teórica señala que sólo se puede conocer parcialmente la realidad a partir de nuestra historia de vida, nuestras variadas experiencias producen una perspectiva distinta sobre la realidad. Otro punto relevante donde se sustenta la relación entre historia de vida y prácticas pedagógicas es que según la anteriormente citada epistemología en la producción de saberes no sólo se debe hacer explícito el posicionamiento de quien investiga, sino investigar cómo esta postura impacta en la producción de conocimientos, de tal forma no sólo es importante saber las realidades de las docentes como historias biográficas sino relacionarlas en el sentido de cómo han influido en los conocimientos que hoy enseñan, es decir indagar ¿por qué y cómo enseñan lo que enseñan? Se ha demostrado que la postura de los docentes ante el significado de enseñar y aprender guía sus prácticas pedagógicas (Ramírez, Rivera, Pulido y Aguilar, 2015). Esta concepción sobrepasa, no niega, sino que enriquece, a los objetivos institucionales de los programas de estudio (Medina Azuke et al., 2014).

Las mujeres en la educación superior y la ciencia

La teoría feminista señala que el espacio de la mujer en la ciencia ha sido limitado. Hace 5 décadas las mujeres no podían acceder a la educación superior, al principio algunas mujeres empezaron a entrar casi de manera furtiva en los campos universitarios, poco a poco a partir de los años 70's se fue ganando terreno en las universidades hasta que hoy día la matrícula de mujeres en muchas disciplinas supera a la matrícula de los varones, además en algunos países hay más mujeres que hombres graduados (David, 2008; Medina Azkue et al., 2014). Estos datos nos harían pensar que las diferencias de género quedaron atrás, sin embargo, no es así.

A pesar de que en México las mujeres representan la mayoría del estudiantado universitario su participación en la ciencia sigue siendo limitada. Desde 1985 hasta 2013 la participación de la mujer en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha pasado del 20.2% al 33.5%, un incremento muy pobre en relación con el aumento de la matrícula femenina universitaria, la posición feminista explora hipótesis de por qué sucede esto, una posición explica que socialmente pareciera que un varón en la ciencia es más productivo que una mujer ¿Por qué se piensa eso?

Situaciones como la maternidad sin duda marcan un hito para las mujeres que quieren dedicarse a la carrera científica, ya que en México se sigue conceptualizando que la cuidadora principal de los hijos es la madre, esto provoca que científicas que son madres tengan la llamada doble jornada, afectando todas las esferas de su vida por querer conciliar estas dos realidades, al respecto, otro concepto esclarecedor es el techo de cristal, esto es que ante un puesto que exige ciertos requisitos si un hombre y una mujer con los mismas habilidades y

grados escolares se postulan para dicha vacante el hombre tendrá preferencia sobre la mujer, no por sus conocimientos sino por su género. Una justificación es que los horarios laborales no son compatibles con las responsabilidades de una maternidad, dejando fuera implícitamente de dichos puestos a las mujeres. Por último, resulta importante señalar que en muchas ocasiones casi todos los ámbitos científicos tienen un cariz machista, donde los investigadores varones de manera implícita o explícita segregan a sus compañeras mujeres (Guzmán Acuña, 2013).

En esta atmósfera tan voraz las mujeres fácilmente se pueden sentirse desmotivadas a orientarse a la producción científica; sin embargo, una variable que influye en ellas para sí optar por hacer ciencia es el apoyo de persona allegadas a ellas y no sólo se relaciona con comenzar la carrera científica sino con perseverar en ella a pesar de adversidades (Rodríguez, Méndez, Peña Calvo y García Pérez, 2016).

Trayectoria de vida

La trayectoria de vida se puede entender como los procesos de transición de vida y los sucesos de tipo social e individual que son significativos para poder construir la identidad personal. En el curso de estos procesos se adquieren habilidades nuevas, se modifica la auto-representación, hay cambios en la manera de relacionarse con el ámbito más significativo, así como nuevas formas de posicionarse ante el orden social en el que se está inmerso (Sepúlveda, 2010).

Retomando a Bourdieu (1989), es importante al hablar de la historia de vida de una persona resaltar que ésta se debe ver como un conjunto inseparable de acontecimientos que han sucedido a lo largo de la existencia de esa persona y concebirla como el relato. Además, no

hay que perder la noción de que esta "*historia*" lleva un orden de desarrollo y un orden cronológico, puesto que tiene un punto de partida y una meta a la que se le puede considerar como un punto de finalización de ciertos aspectos.

Por estas razones, es de gran importancia que se tenga claro que al estudiar la trayectoria de vida de una persona se tiene una oportunidad para obtener datos biográficos que posibilitan contextualizar la vida de la persona, es decir, poder ligar las cuestiones individuales de vida con las estructuras del ambiente en el que ha vivido. Es de esta forma que el relato de la trayectoria de vida se convierte en la "*columna vertebral*" que se tiene para entender los sucesos de la persona, así como los propios actos que ha realizado. Además, estos no pueden asemejarse a una línea recta ni a una curva, por lo que el término adecuado para llamarlo es trayectoria (Lera, Genolet, Rocha, Schoenfeld, & Bolcatto, 2007).

De esta forma, el análisis de las trayectorias de vida de las docentes es de gran importancia para el presente artículo, ya que ésta permite conocer aquellos momentos clave de su pasado que han tenido alguna repercusión en su conceptualización de ciertos aspectos que han tenido relevancia tanto en su ejercer docente como en su vida personal.

Justificación

Analizar las trayectorias de vida de estas docentes reconocidas como excelentes por sus estudiantes proporcionará información relevante acerca de la pedagogía utilizada por ellas en el aula, la cual podrá socializarse a otras y otros, interesados en mejorar su actividad de enseñanza. Asimismo, visibilizar y reconocer a estas docentes que en su trabajo cotidiano son capaces de generar en el estudiantado un interés por la carrera científica.

La visión feminista plantea que la ciencia es parcial, priorizando el conocimiento con valores masculinos. El visibilizar la experiencia de mujeres de excelencia en las actividades científicas plantea un avance, en el derrotero de completar la visión científica con valores femeninos y masculinos. Además, el retratar sus experiencias de vida puede permitir vislumbrar el esfuerzo que significa para el género femenino entrar a un área masculina, como es el área científica y conocer qué estrategias utilizaron para ser exitosas en este rubro.

Mediante el análisis de contenido de la trayectoria de vida docente, el cual es una técnica de interpretación de textos, se puede hacer revisión de diversos tipos de materiales como son las transcripciones, entrevistas, videos y audio. El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, permitirá indagar de manera plena los diversos aspectos y fenómenos de la vida social de la docente.

De acuerdo con Hostil (1969), el análisis de contenido es una técnica de investigación que expone inferencias a través de la identificación sistemática y objetiva de elementos específicos de un texto. De esta forma se incorporan la posibilidad de análisis cualitativo a partir del contenido latente en los documentos. Asimismo, la identificación de inferencias tiene un objetivo importante en cuanto a la comunicación simbólica que generan los fenómenos que no son directamente observables.

Con ello Andréu (2013), identificó 5 elementos clave del análisis de contenido:

1. Determinar el objeto o tema de análisis.
2. Determinar las reglas de codificación (presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad, dirección, orden y contingencia).

3. Determinar el sistema de categorías (buscar lo que cada uno de ellos tienen en común con los otros).
4. Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.
5. Inferencias (deducir lo que hay en un texto).

Desde esta lógica, el **objetivo** de este trabajo es describir las experiencias dentro de la historia de vida de las docentes que han influido en sus prácticas pedagógicas. De manera **específica**, está el relacionar las prácticas pedagógicas que tienen las docentes de la carrera de Psicología con las características que poseen la pedagogía crítica y la pedagogía feminista.

Dentro del **método las características del grupo**, fue el trabajó con un grupo de 4 profesoras pertenecientes a la Facultad de Psicología de la UNAM, reconocidas como docentes de excelencia por sus alumnos (Guevara & García, 2016). Los **instrumentos** fueron entrevistas semiestructuradas, además de dos observaciones no participantes a cada profesora durante 2 clases. El **procedimiento** tuvo como punto de partida la investigación de Guevara y García "Académicas que inspiran vocaciones científicas: la mirada de sus estudiantes" (2016) en donde se entrevistaron a alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM para conocer quiénes de esas docentes, los inspiraban a dedicarse la carrera científica.

Con base en estos resultados, se decidió indagar más acerca de estas docentes. De esta forma, se localizaron a las docentes que más alto puntuaron, se les presentó una carta de invitación donde se les comunicaban los resultados de la investigación anterior y se les describían las características y los objetivos del presente proyecto, así como las facilidades que tendrían que brindar si aceptaban estar dentro de la investigación. A las profesoras que aceptaron participar en el trabajo, se les realizó una entrevista semiestructurada y posteriormente, dos

integrantes del equipo asistieron a dos clases por cada profesora, para realizar una observación no participante; todo ello respondía a la estrategia metodológica de contrastar lo que se dice (entrevista) con lo que se hace (práctica en el aula) su clase.

Análisis de resultados

Se transcribieron y codificaron, tanto entrevistas como observaciones, cuyos resultados fueron incorporados y analizados con el software de análisis cualitativo Atlas Ti en su versión 7.5. Las categorías de análisis se muestran a continuación:

Apoyo familiar hacia el estudio

La familia es un pilar al hablar de la educación, ya que muestra la importancia que tiene en el desempeño estudiantil, proporciona las condiciones materiales, intelectuales y afectivas para que niñas y niños y jóvenes, se puedan incluir en el ambiente del sistema educativo y cuenten soporte al enfrentarse a las dificultades que éste les presente. El grupo socioeconómico que pertenece la familia es relevante puesto que es de dónde se obtienen el capital cultural, económico y social (Bourdieu y Passeron, 1998). Para tres de las docentes el estudio fue un eje primordial para su familia. Una destaca el apoyo de su padre reportando que esto pudiera ser así debido a que él quería un hijo varón. Otra docente no reporta un apoyo familiar tan marcado,; sin embargo, nunca le negaron el acceso a la educación,;

D1: "Fue importante el hecho de que para la familia de mi papá fuera importante que él estudiara algo, lo que fuera en algún lado, pero en el caso de la familia materna que es con la que tuvimos también mucho contacto, este, era muy importante, que estudiáramos".

En este ejemplo se puede apreciar que el apoyo que recibió esta docente para estudiar fue en mayor medida por parte de la familia materna puesto que fue con la que más convivencia tuvo. Sin embargo, para la familia paterna fue de vital importancia que su padre estudiara algo, por tanto, para él fue igual de importante que sus hijos estudiaran.

Relaciones de pareja

Los estudios sobre género y ciencia muestran que las mujeres se encuentran en desventaja debido a que el desarrollo profesional se entrecruza con la posibilidad de formar una familia y tener hijos; las dificultades de las mujeres para hacer compatible la vida familia y la vida académica condicionan asimismo sus posibilidades de relación estable con la pareja (Blazquez *et al*, 2008; González y Pérez, 2002).

Una docente reportó que conceptualizó un plan de vida donde se conjuntaran el tener una pareja con el desarrollo académico, otra indicó que la ruptura con su pareja significó un obstáculo para terminar un posgrado. Las otras dos docentes no dieron información para este rubro.

D3: “[...]encontré, este, la especialidad en psicología social [...] Además de que yo estaba en una relación un, amorosa con una, con una mujer acá en el D.F. y entonces como que se juntaron las dos cosas dije Ah pues, mi oportunidad de vivir con ella y de obtener una beca”.

Hijos

Tres docentes mencionaron no tener hijos, dos de ellas desde una edad universitaria manifestaron el deseo de no tenerlos. La otra docente, de las de mayor edad, indicó tener una hija: “y yo no quería, yo no quiero ni casarme ni tener hijos, yo quiero tener mi casa”. (D2).

Impacto positivo de docentes

La influencia positiva que las docentes ejercen sobre sus alumnas se encuentra ampliamente documentado en diversas investigaciones. Parviainen (2008) señala la importancia de las profesoras como un modelo positivo y posible a seguir para las estudiantes ya sea en la docencia o en la investigación. Dos de las docentes señalan que sus profesoras y profesores les enseñaron nuevos esquemas que pudieron aplicar en su cotidianidad. Asimismo, dos de ellas dijeron que en su paso por la licenciatura tuvieron facilidades para acceder al entorno de la investigación. Cabe resaltar que en el caso de una docente el impacto que tuvo fueron las enseñanzas para ejercer una mejor docencia y ayudarla a salir de una ruptura amorosa:

D1: "Hasta que mi directora me dijo [...] "Oye quiero verte y no te puedo decir que es una orden, pero quiero verte" [...] creo que eres más que un llanto, creo que puedes hacer eso, ya vamos a ver lo del artículo, nos vamos a sentar a trabajar y no sé cómo le hagas, pero ya te quiero aquí tales y tales días [...] y gracias a eso me pude titular."

Valoración de ser docente

Ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectiva, puede considerarse un valor, porque éste se instaura a un nivel psicológico de dos formas: los valores formales que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión y control externos y creo que son los que debemos formar, también los valores personalizados, que son "expresión legítima ya auténtica del sujeto que los asume, y que son, en mi opinión , los valores que debemos fomentar en toda la sociedad (González, 1996, p. 8).

Ser docente es algo que les apasiona, ha significado sacrificios y a la vez se definen como agentes de cambio, respetuosas y con responsabilidad hacia sus alumnos, como lo mencionan:

D2: "Pero sí me defino como una gente muy respetuosa, soy muy respetuosa con los jóvenes, muy responsable también con los jóvenes, y pues creo que no es que sea buena o mala maestra sino más bien en el sentido de que lo hago pues es algo que me gusta y que me gusta ser respetuosa, o sea, si yo no voy a venir les aviso, y si ellos no van a venir pues igual, que me avisen, no".

Adversidades

De acuerdo con la definición que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española, la adversidad se define como algo desfavorable, contrario y materialmente opuesto; situación desgraciada en que se encuentra alguien. En esta categoría se encontró que las docentes han presentado distintos tipos de adversidades en su labor científica desde una prohibición por parte del tutor de maestría para entrar al doctorado, la ruptura amorosa que dificulta concluir un posgrado hasta una enfermedad incapacitante o ser expulsada de la universidad con todos los créditos cubiertos y tener una capacidad limitada para redactar textos:

D2: "[...] Yo ya estaba por entrar al Doctorado ya tenía la décimas para entrar y me dijo "O terminas la tesis conmigo o ya te vas" y como yo estaba enamorada [...] pues dije sí, y me decidí quedar y no hacer el doctorado y si me arrepiento mucho ahorita porque todas mis compañeras de la generación o están siendo jefas de tal o jefas de tal y yo no, yo tengo sólo la maestría y no el doctorado, no sé, si me arrepiento de no haberlo hecho y me enoja

porque ahorita mi enfermedad si me limita, hace 10 años o 15 años todavía tenía, como decirlo, todavía no tenía el cerebro tan dañado y creo que si la hubiera podido terminar y tener el doctorado y tener una mejor situación laboral de la que tengo ahorita".

Discriminación

Discriminar implica dar un trato distinto a personas o grupos, por su origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias políticas y sexuales, condiciones de salud, discapacidades, estado civil u otra causa; suele darse como método para remarcar la autoridad (Rodríguez, 2005). Sólo una docente reportó discriminación, fue de tipo laboral generada previamente por una adversidad relacionada con su asesor de tesis. Además, hubo discriminación por ser mujer de parte de la esposa de un profesor, no obstante, la docente no conceptualizó esto como discriminación. Las demás profesoras no reportaron discriminación de ningún tipo: *"No por el hecho de ser mujer no, por el hecho de ser maestra sí o sea a mí me corren perfectamente por no tener un doctorado y no creo que haya sido por ser mujer."* (D2).

Prácticas Pedagógicas

Las practicas pedagógicas aparecen como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre y de la educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúne el profesor/a y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos etarios, socioeconómicos y culturales). Los procesos pedagógicos que ocurren al interior de

dichas prácticas pueden ser definidos como actos situados en un sistema abierto y complejo, donde el profesor/a es, a la vez, un actor y gestor de las situaciones que él/ella vive en el interior del aula (Monardi, 2002, como se citó en Latorre, 2004).

Las docentes del presente estudio invitan a la reflexión y pensamiento crítico, motivan a aterrizar los conocimientos teóricos a la práctica, impulsan la creación y divulgación de investigaciones, así como priorizar el acercamiento con sus alumnos y el aprendizaje mutuo, como lo mencionan:

D4: “[...] El acercamiento a los estudiantes, o sea, ni siquiera toda la parte tan de contenido teórico sino creo, este contacto que tengo con los estudiantes. Este cubículo siempre hay estudiantes y el día que no hay estudiantes pues es obviamente un cubículo triste. [...] Me gusta realmente, ¿Por qué me gusta?, por el contacto con los jóvenes, creo que eso a mí me fortalece como mucho, como que aprendo mucho de ellos, como que es un reto”.

Ruptura con la educación tradicional

Dos de las docentes, las más jóvenes del grupo, hacen explícita su preferencia por una vida académica a una vida de ser esposas y madres:

D1: “[...] he tomado mis decisiones, aunque no las respeten, se han acomodado a eso, porque obviamente es como de que estoy por cumplir 36 años, decir no tienes hijos, no tien... no estás casada en forma, pues no es algo que les parezca. O por ejemplo es como que le dedicas mucho tiempo a tus clases o a tu estudio”.

En el presente trabajo se contrastó el discurso de las profesoras de excelencia con los datos sustraídos de dos observaciones no participantes realizadas en sus clases, los resultados fueron los siguientes:

Docente A: Promueve la participación del estudiantado, especialmente motivando a quienes casi no participan, les felicita cuando realizan comentarios en clase, frecuentemente parte de su experiencia como investigadora para hablar de cómo se hace una investigación y cómo se difunde, posicionamiento concordante con las pedagogías feministas e invita a la reflexión del porqué es importante aprender los conocimientos curriculares y cómo aplicarlos en la vida laboral y cotidiana, este dato coincide con el discurso de una postura reflexiva y crítica. La dinámica de su clase es agradable e interesante.

Docente B: Promueve la participación del estudiantado, haciendo respetar el turno de intervención, usa lenguaje inclusivo, es decir, dice “alumnos y alumnas”, lo que coincide con una práctica pedagógica feminista, visibilizando hombres y mujeres, frecuentemente hace comentarios positivos de las intervenciones de sus estudiantes. La dinámica de su clase es sumamente estructurada.

Docente C: Llama a sus alumnas y alumnos por su nombre, divide equitativamente la atención hacia el estudiantado, promueve la participación de las alumnas durante la clase, pide ejemplos de cómo aplicar la teoría a la cotidianidad; asimismo, hace uso de su experiencia para ejemplificar. Sugiere materiales que pueden ayudar a los alumnos y alumnas a complementar la información de las lecturas revisadas en clase e invita a las y los estudiantes a reflexionar sobre la información dada en la sesión, todo lo anterior coincide con los aspectos básicos que caracterizan a una pedagogía feminista.

Docente D: Utiliza un lenguaje inclusivo al referirse a sus estudiantes como “compañeros y compañeras”, da igual atención a hombres y mujeres, invita a la reflexión haciendo preguntas sobre el tema y la visión que tienen acerca de este sobre si lo consideran actual o no, así como plantearles preguntas hipotéticas y realiza comentarios a partir de su experiencia como docente. Su dinámica de clase es agradable e interesante.

Conclusiones

Con respecto al primer objetivo, la información del presente trabajo encontró que las experiencias vitales de las docentes si impactan sus prácticas pedagógicas. Entre estas vivencias se encuentra: apoyo personal y académico de sus profesores, la pareja, el estilo mixto de enseñanza familiar que prepondera la educación, y la reestructuración de pensamiento y conducta a partir de las adversidades. En el segundo objetivo se encontró que todas las docentes tienen una cercanía con sus estudiantes, conceptualizan diferencias entre sus estudiantes y a través de éstas las y los motivan a mejorar sus habilidades profesionales.

Dos profesoras conceptualizan que la ciencia es objetiva, mientras que las otras dos resaltan que el punto de vista del observador impacta en el conocimiento, no obstante, todas promueven fuertemente un pensamiento crítico y reflexivo. Además, todas reportan que es un gusto ser docente y realizan su labor con pasión.

Por otra parte, es importante señalar que las docentes se dirigen al estudiantado por sus nombres, esto denota que se interesan por ellos y ellas más allá de sólo verlos como estudiantes. Asimismo, utilizan con sus alumnas y alumnos un lenguaje inclusivo, lo que resalta una concepción genérica del estudiantado.

De esta forma, encontramos que las prácticas pedagógicas que tienen las docentes que se entrevistaron de la carrera de Psicología coinciden con lo que proponen las teorías de las pedagogías críticas y feministas, ya que permiten que exista un diálogo horizontal con sus estudiantes, son cercanas a ellas y ellos, además de verlos no sólo como alumnos y alumnas sino como personas en su totalidad. De igual forma, ellas no se ven a sí mismas únicamente como entes que transmiten el conocimiento, sino que comparten sus experiencias personales para explicar temas de clase.

Propuestas

Para la formulación de nuevos estudios sobre esta línea de investigación sería favorable comparar las trayectorias de vida y las prácticas pedagógicas de docentes de excelencia, elegidas por sus alumnos de diferentes centros universitarios de diferentes disciplinas científicas. Otra futura investigación sumamente interesante sería indagar y analizar las prácticas pedagógicas de docentes varones, de excelencia y contrastar los datos con los resultados de las docentes mujeres.

Referencias

- Acosta, (2015). "Tendencias pedagógicas contemporáneas". En *La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo*. BVSCUBA. 42 (1), Pp.1-9.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2013). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XX* (Primera). Barcelona, España: GRAO.
- Blazquez, N. (2008). *El retorno de las brujas*. México: CEIICH-UNAM.
- Bourdieu, P. (1989). "La ilusión Biográfica". En *Historia y Fuente Oral*, (2), 121-128.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bustos, T. P. (2010). "Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología". En Revista *Educação e Pesquisa*, 36, Pp. 243–260.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). "Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político". En Revista *Educ. Educ.* Pp. 19(1), 67-88.
- David, H. (2008). "Israeli Talented Women in Science: The State of the Art". En *Antropología Y Sociología: Virajes*, 15-28.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- González, M. y Pérez, E. (2002). "Ciencia, tecnología y género". En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, España, (2). Enero-Abril.
- González, F. (1996). "Un análisis psicológico de los valores. Su lugar e importancia en el mundo subjetivo". En *La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espontaneidad y consciencia*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Guzmán Acuña, J. (2013). *Mujer y Universidad: logros y desafíos*. Tamaulipas: Juan Pablos.
- Guevara, E. S., & García, A. E. (2016). *Académicas que inspiran vocaciones científicas*. Recuperado a partir de <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Academicas%20que%20inspiran%20WEB.pdf>
- Latorre, M. (2004). "Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las practicas pedagógicas". En *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), Pp. 75-91.
- Lera, C., Genolet, Al., Rocha, V., Schoenfeld, Z., & Bolcatto, S. (2007). "Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social". En Revista *Cátedra Paralela*, 4, Pp.33–39. Recuperado a partir de http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf
- Martínez, E. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica* (col. Pensamiento crítico n. 1), Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.

- Medina Azkue, I. M., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., & Carballo, J. (2014). *Otras formas de (re) conocer*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Parviainen, M. (2008). "The Experiences of Women in Computer Science. The Importance of Awareness and Communication". En *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 1, (4).
- Ramírez, M. C. M., Rivera, D. C. O., Pulido, C. F., & Aguilar, L. C. G. (2015). "The meaning of teaching and learning for professors". En *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(1), Pp 8–16.
- Rodríguez, C. (2013). *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista*. Presencia Universitaria. 3 (5). Pp.38-45.
- Rodríguez Méndez, M. del C., Peña Calvo, J. V., & García Pérez, O. (2016). "Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico". EN *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), Pp. 189–207.
- Rodríguez, J. (2005). "Definición y concepto de la no discriminación". En Revista *El cotidiano*, 134, Pp. 23-29.
- Sepúlveda, L. (2010). "Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales". En Revista *Ciencias Sociales*, (20), Pp. 27–53.

Parte II. Prácticas éticas en la formación en contextos escolares

Análisis cualitativo sobre la percepción de conocimientos éticos profesionales adquiridos por los estudiantes de Psicología

Refugio López Gamiño, Norma Coffin Cabrera,
María De Lourdes Jiménez Rentería, Juan José Yoseff Bernal

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

El presente estudio muestra los resultados de un trabajo de investigación con alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI-UNAM), de la carrera de Psicología, misma que se desarrolla en tres ejes: investigación, docencia y servicio. Se centra en el eje investigación en el área básica, donde se hace uso de animales en la experimentación científica. Éticamente, el uso de animales en experimentación y docencia debe ser realizado con respeto y teniendo en cuenta las

reacciones del animal y su propia etología (Fernández y Heuze de Icaza, 2007), que deben alinearse a las regulaciones en materia de ética. Dos principales códigos bioéticos son: Norma Oficial Mexicana. Especificaciones técnicas para la producción, cuidado y uso de los animales de laboratorio (NOM-062-ZOO-1999) y National Research Council, que es una guía para el cuidado y uso de los animales de laboratorio (1999). En esta investigación, se consideran los ejes de docencia y servicio, a partir de lo reportado por los estudiantes durante su formación profesional en relación a lo aspectos éticos adquiridos en la formación.

Palabras clave: Análisis cualitativo, Percepción, Ética, Psicología, Docencia.

Al pensar en la ética de las profesiones, debemos primero tener claro qué es la ética o cuál es su función en la vida de los seres humanos. De acuerdo con Bolívar (2005), la ética puede explicarnos el comportamiento visto desde un enfoque universal, por lo que el actuar de un sujeto puede analizarse desde una experiencia moral humana y así decidir qué conductas pueden ser justificables, tomando en cuenta el conjunto de principios morales.

Referente a las áreas biológicas y de la salud, durante la Segunda Guerra Mundial, se cometieron diversas crueldades, los experimentos con ellas violaban su dignidad, por lo que se crea el código de Nuremberg en 1957 en Alemania; es así que, el primer código ético se relaciona con la ética de la investigación científica (Simón-Lorda & Barrio, 2000 como se citó en Hirsch, 2011).

El caso de la formación profesional en México, específicamente en el caso de la Psicología y de acuerdo a lo mencionado por Urbino (2000) el psicólogo se conceptualiza como un profesional universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de su interac-

ción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano que debe ser consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria (1992 como se citó en Colín y Camarena, 2012).

Previo a este concepto, existió el del caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a partir de 1977 se mantuvo con el octavo Plan de Estudios hasta su posterior modificación en 1998 (Colín y Camarena, 2016). Posterior se encontraron deficiencias en el Plan de Estudios, por ejemplo, el concepto que era de carácter más informativo que formativo, ya que sólo se centraba en la adquisición de conocimientos y no en igual proporción al desarrollo de un criterio o estimulación para analizar y resolver problemas, pensamiento autónomo y autorreflexivo, formación de estrategias de estudio, ánimo de innovación e investigación (Colín y Camarena, 2016). Con lo que paso a ser formativo más que informativo.

Estos autores refieren que mientras transcurría la década de los 90's, la Dra. Sandra Castañeda integró un grupo de psicólogos con representantes de las diferentes instituciones formadoras en la profesión de psicología en la República Mexicana –quién en ese momento fungía como encargada del desarrollo de indicadores para la certificación de la profesión-. Juntos, definieron un modelo que incluía el desarrollo de siete competencias: conceptual, técnica, adaptativa, metodológica, contextual, ética e integrativa. Ante esto, algunas Facultades desarrollaron su currículo de acuerdo a estas competencias. Los autores sostienen que en el caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, se tomaron como base competencias generales basadas en las funciones profesionales del psicólogo: evaluación, diagnóstico, intervención, prevención, planeación e investigación. Es hasta el 2016 cuando la FESI decide hacer nuevos cambios al Plan Curricular, entre los que destacan la adopción de contenidos éticos en algu-

nas materias como: introducción a ámbitos profesionales I y II, taller de integración universitaria II, tradiciones y aplicaciones en psicología I, dimensión social en psicología I y II, estrategias metodológicas III, taller de formación profesional II y social teórica I.

De la misma forma coinciden Pérez y Cabezas, pues mencionan que la mejor forma de enseñar contenidos éticos es justamente la combinación de la teoría con la práctica, es decir, tener bases filosóficas y epistemológicas de la ética (2003, como se citó en Guitart, 2007), junto con el análisis de casos reales, planteamientos de problemas y simulación de un comité de ética (cabe mencionar que dentro de la FESI existe una Comisión de Ética y una Subcomisión de Ética de la carrera de Psicología).

Bolívar (2005) menciona la importancia de incluir: a) conocimientos especializados, b) habilidades técnicas de actuación y c) marco de conducta en la actuación profesional. No obstante, Hortal menciona que la introducción de materias y contenidos éticos en los planes de estudio no es suficiente ni resuelve el hecho de que los alumnos adquieran una formación profesional, se necesita que se incentive en los alumnos el uso de un criterio racional y crítico, que tomen conciencia de la importancia que es prestar servicios y bienes a la sociedad, así como las obligaciones y compromiso que implica, puesto que durante el ejercicio de la profesión surgen conflictos y dilemas éticos a los que se tendrán que enfrentar con ayuda de las herramientas que adquirieron durante su estancia en la universidad (1995 como se citó en Hirsch, 2003).

Al respecto Valladares y Lazo (2011), realizaron una investigación en Lima, con el objetivo de conocer cómo percibe el docente su ética profesional y si hay una relación significativa con su Desempeño laboral. Para ello, utilizaron el Inventario de Comportamiento Ético Docente de Ana Hirsch (2005) y el Inventario de Desempeño Laboral de Manuel Torres (s/a). El instru-

mento fue aplicado a 304 docentes de nueve instituciones educativas. Se encontró que existe una correlación significativa entre la percepción de ética profesional y el desempeño docente. Por lo tanto, la formación y capacitación de los docentes es una parte importante al momento de ejercer su función dentro del aula, ya que se necesita una preparación ética, técnica y académica.

El **objetivo** de esta investigación se centra en realizar un análisis cualitativo con estudiantes de Psicología de 1º y 5º semestres respecto a la opinión que expresan sobre lo que perciben como un deber ético de los profesores, así como sobre su definición de dilema ético y ética profesional.

Dentro de los objetivos específicos entonces está el:

- Comparar la opinión de los alumnos de 1o y 5o semestres con respecto a su percepción sobre lo que consideran un profesor ético.
- Comparar las respuestas de los alumnos de 1o y 5o semestres respecto a la definición de "*dilema ético*" y "*ética profesional*".

En el método la selección de la muestra fue no-probabilística por conveniencia. Se seleccionaron los grupos de los maestros que aceptaron participar en la investigación. Fueron grupos de 1º y 5º semestres de ambos turnos (matutino y vespertino) y de ambos sexos. La muestra estuvo conformada por 193 participantes alumnos de la carrera de Psicología (134 mujeres y 59 hombres), pertenecientes a los semestres 1º (N= 97; 63 del sexo femenino y 34 del sexo masculino) y 5º (N=96; 71 del sexo femenino y 25 del sexo masculino). Las unidades de análisis fueron los grupos: cuatro grupos de primer semestre (uno del turno matutino) y cinco grupos de quinto semestre (tres del turno vespertino).

Dentro de **los instrumentos** se creó un cuestionario con un total de 11 preguntas, de las cuales cinco presentan cuatro indicadores de respuesta (*ninguna clase, pocas clases, algunas clases y mayoría de clases*), cuatro preguntas son dicotómicas y tres preguntas son abiertas, con un alpha de Chronbach moderado de 0.682 (respecto a las preguntas con cuatro opciones de respuesta) y de $\bar{\rho}$ = 0.648 para todo el cuestionario, el cual se basó en la teoría y algunas investigaciones antes mencionadas (Barriga, 2016; Guitart, 2007; García-García, 2010 y Hirsch, 2011). El tipo de estudio fue cualitativo.

A los participantes se les proporcionó un consentimiento informado grupal. Se les indicó leer las instrucciones y subrayar la respuesta que más se adecuara a lo que estaban revisando en las asignaturas o escribir su opinión, se les recordó que no era una evaluación, sino que la información proporcionada sería para fines de investigación. Se hizo énfasis en la importancia de su colaboración y veracidad de las respuestas. El tiempo para contestarlo fue libre.

Dentro de las consideraciones éticas a los participantes se les proporcionó un consentimiento informado grupal, contenido en el cuestionario, el cual explicaba el objetivo del estudio, solicitando su colaboración voluntaria y anónima, al tiempo que se asegura guardar la confidencialidad. Los datos tendrían vaciado en una base de datos con contraseña, a la cual sólo la asesora y la investigadora tendrían acceso. Esta base sería destruida después de cinco años.

Análisis cualitativos de los resultados

Los resultados nos muestran que en la pregunta 1: "¿Sabes qué es la ética profesional?", los alumnos tenían opción de subrayar "SI" o "NO", además de escribir la definición que ellos consideraran correcta.

Referente a los alumnos de 1er semestre, 94.8% respondieron que “Si” sabían y sólo 5.1% que “No” sabían qué es la ética profesional, del 94.8% que respondieron que “Si” solamente el 49.5% de los alumnos escribió la definición correctamente, retomando la definición de Peña (2010) y Hirsch (2011), mientras que el resto respondió de forma incorrecta o no hubo respuesta. A continuación, se presentan en la Tabla 1, algunos ejemplos de las respuestas emitidas por los estudiantes.

Tabla 1. Muestra las respuestas correctas e incorrectas de los alumnos de primer semestre.

Respuestas	
Correctas	Incorrectas o incompletas
Normas morales, reglas, valores	No revelar información del paciente
Código que debe seguir un profesionista en su carrera	Respetar al paciente
Lo que debes hacer para preservar la integridad del cliente	

Ahora, respecto a los alumnos de 5to semestre sucede de forma similar, 97.9% responden que “Si” y solo 2% responden que “No” saben qué es la ética profesional, del 97.9% de los alumnos que respondieron “Si” sólo el 48.9% responden la definición correcta mientras que el resto responde de forma incorrecta o no responde. En la Tabla 2 se presentan algunos ejemplos de las respuestas emitidas.

Tabla 2. Muestra las respuestas correctas e incorrectas de los alumnos de quinto semestre

Respuestas	
Correctas	Incorrectas o incompletas
Problemática en la cual no se tiene clara la manera de actuar, aunque se sepa qué es lo correcto	Problemática que involucra los valores o moral de la persona
Cuando tienes que decidir entre dos cosas moralmente vistas como bueno o malo	Conflicto entre lo moral y lo correcto
En un problema no sabes cuál sería la mejor manera para solucionarlo	Decisión entre romper o no el código ético

Por otra parte, la pregunta 2: "¿Sabes qué es un *"dilema ético?"*" en los alumnos de 1er semestre, fue difícil establecer las respuestas correctas, aun teniendo la definición de Del Río (2007) y la de Louise Terry (2007), ya que, de forma general, los alumnos respondían que se trataba de tomar una decisión y que involucraba un problema con el bienestar del paciente; sin embargo, no se ajustaban exactamente a la definición dada por los teóricos. Y en algún punto las respuestas tanto de 1ero como de 5to semestre eran parecidas.

El 95.9% respondió que "Sí" sabía y de este porcentaje mientras que sólo el 38.14% respondió que un dilema ético es: *"una problemática que se presenta en el ejercicio de tu profesión en la que no sabes qué decidir"*, es decir, no es la respuesta esperada pero tampoco es del todo errada. Mientras que el 61.85% responde que "es un conflicto que involucra los valores o la moral de la persona, en la que no sabes qué es lo correcto, o en la que se pone en juego tu ética o la violación del código ético" entre estos alumnos se incluyen los que no dieron respuesta.

Mientras que en los alumnos de 5to semestre el 78.1% mencionó que "Si" sabe qué es un dilema ético, de este porcentaje sólo el 33.3% refiere de forma más acercada a la propuesta de Del Río (2007) y Louis Terry (2007), ellos mencionan que: "es un conflicto que surge en el ejercicio profesional, en el que no sabes qué decisión tomar, pues cualquiera de las dos tiene repercusiones positivas y negativas" (p.9) sin embargo aún faltaba mencionar que *es una contraposición entre dos lineamientos del código*. El 66% de las respuestas que se consideraron incorrectas eran parecidas a las de los alumnos de 1er semestre: *"un conflicto en el que se ponen en juego tus valores, tu ética como profesional, en el que se tiene que romper el código ético"*.

Por lo tanto, podemos afirmar que ambos semestres tienen una idea general de lo que es un dilema ético, pero aún sus respuestas se quedan incompletas si nos apegamos a las definiciones encontradas en la teoría.

En la pregunta 9: "¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente de la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener?". Es interesante porque los alumnos de 1er semestre, el 68% responden que "Si" y de 5to (68.7%) responden que "No" se sienten preparados. En el caso de que su respuesta fuera "No", en otra pregunta se les solicitaba "En caso de que tu respuesta haya sido "No", ¿Qué te gustaría ver en tus clases para sentirte preparado para tratar a un paciente?", para ordenar sus respuestas se crearon categorías.

Tabla 3. Categorías de respuesta de los alumnos respecto a la pregunta 9

Categorías	1er semestre		5to semestre	
	Frec	%	Frec	%
Los profesores enseñan bien, pero yo no entiendo	1	1.5	1	3.3
Más práctica (ejemplos reales-cotidianos, roleplay, casos clínicos, experiencias del profesor, intervención, actitud y trato al paciente)	37	56	17	56.6
Más teoría (literatura, cursos, conferencias, código ético, dilemas éticos, metodología)	17	25.7	5	16.6
Aún nos falta mucho por aprender / Depende de mí, si me siento capaz	3	4.5	2	6.6
Referente al paciente, sus derechos, entrevista a la familia, su reacción	1	1.5	3	10
Sin respuesta	7	10.6	2	6.6
Alumnos que responden no sentirse preparados	66	99.8	30	99.7

Resulta interesante que en ambos semestres, la categoría más alta fue "Más práctica" con un porcentaje de 56% y 56.6% para primer y quinto semestre (tomando en cuenta sólo los alumnos que mencionaron "No" sentirse preparados). Además, esto se relaciona con los resultados obtenidos en los análisis por género, turno y semestre, que respondían en la pregunta 7 "Pocas clases" es decir, que no realizan juego de roles (role-playing) para ejemplificar situaciones que impliquen un dilema ético.

Ahora, con respecto a la pregunta 10: "¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en psicología?" Ambos semestres responden que "Si", los de 1ero con el 52.5% y los de 5to con el 51% (aunque podría decirse que en ambos semestres la mitad refiere "Si" y la otra mitad "No").

En cuanto a la pregunta 11: ¿Para ti, qué características son importantes para considerar a un profesor “ético profesional”? y 12: ¿Para ti, qué características son importantes para considerar a un profesor como “no ético profesional”? Se retomaron las categorías propuestas por Hirsch (2011) para ordenar las respuestas en cuanto a lo que consideran un profesor ético, mientras que se retomaron las categorías propuestas por Martínez Navarro (2010) para ordenar lo que consideran como un profesor no ético. Las grandes categorías propuestas por Hirsch (2011), se relacionan con las “competencias éticas”, “competencias afectivo-emocionales”, “competencias cognitivo-técnicas” y “competencias sociales” con algunas subcategorías. Cabe mencionar que se crearon algunas subcategorías que no estaban consideradas, por lo que se añadieron a las categorías que se consideraron correspondientes (todo el procedimiento se realizó entre dos investigadores para una mayor confiabilidad), como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Categorías de respuesta para las preguntas 11 y 12.

	Ético	1o.	5o.	No ético	1o.	5o.
COMPETENCIAS ÉTICAS	Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad	1	0	Egoísta	6	8
	Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	35	15	Subjetivo	13	8
	Ética profesional y personal	34	55	Sin ética profesional	35	36
	Honestidad	15	3	Deshonesto	13	8
	Respeto	30	28	Irrespetuoso	34	23
	Responsabilidad	12	12	Irresponsable	15	17
Soborno				3	4	
Acoso				1	2	
	TOTAL	127	113	TOTAL	120	106
AFFECTIVO	Capacidad emocional	12	4	Paternalismo	1	0

EMOCIONALES						
	Identificarse con la profesión	1	4	Familiarización en exceso	8	6
	TOTAL	13	8	TOTAL	9	6
COGNITIVAS Y TECNICAS	Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional	13	3	Poca o nula formación profesional	10	11
	Competencias técnicas	4	15	No prepara clases	3	1
	Formación continua	1	0	No retroalimenta	4	5
				No controlar adecuadamente el comportamiento del alumnado	1	0
	TOTAL	18	18	TOTAL	18	17
SOCIALES	Comunicación	1	0	Proselitismo	1	1
	Rs no relacionada	2	2	Rs no relacionada	5	1
	No respondió	1	6	No respondió	0	3

Cabe señalar que en estas preguntas, la mayoría de los alumnos daban más de una respuesta (por lo que los datos pueden parecer "inflados"), a pesar de esto, la mayoría de las respuestas recaen en la categoría "Competencias éticas" tanto para considerar a un profesor ético como no ético en ambos semestres, por lo que se puede suponer como una posible explicación que el sólo hecho de escuchar la palabra "ética" las respuestas van a estar dirigidas a la coherencia con esa palabra; sin embargo, en las subcategorías, resalta "Ética profesional y personal" como la más alta en cuanto a frecuencia para 1er y 5to semestre. Para tener un panorama más amplio, dentro de esta subcategoría, se englobaron respuestas de los alumnos como: "se rige por el código ético, tiene valores, es congruente, no se involucra con los pacientes ni alumnos, respeta la confidencialidad". Sin embargo, llama la atención que en ambos rubros de ético y no ético de ambos semestres, sobresalen también subcategorías como:

- *"Actuar con sujeción a principio morales y valores profesionales"* (se incluyeron dentro de "ético": objetivo al calificar, igualitario, justo, no se deja sobornar).
- *"Honestidad"* (se incluyeron como "no ético": deshonesto = corrupto, no sigue sus propias reglas, es "barco").
- *"Respeto"* (se incluyeron como "no ético": Irrespetuoso = discrimina, es altanero, intolerante, autoritario, grosero).
- *"Responsabilidad"* (se incluyeron dentro de "ético": puntual, comprometido, disciplinado).

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que se cumplió con los objetivos planteados en la presente investigación, pues se pudo conocer la percepción de los estudiantes de psicología de 1o y 5to semestres respecto al aprendizaje de la ética profesional que han construido en su formación.

Sin embargo, se debe reconocer que el instrumento, el cual contiene ítems cuantitativos y cualitativos, tiene una validez moderada, esto puede explicarse por la poca cantidad de ítems que se incluyeron y que además los ítems son de varios tipos de respuesta; por lo que, para próximas investigaciones se sugiere realizar otro instrumento que incluya por lo menos el mismo número de ítems para cada tipo de respuesta o escoger sólo un tipo de respuesta; no obstante, el instrumento fue de utilidad para conocer la opinión de los estudiantes sin restricciones, retomando sólo las preguntas abiertas con el fin de construir categorías para el análisis cualitativo.

Aguirre-Tobón y Díaz-Barriga (2007) mencionan la relevancia de introducir en el currículo diversidad de enfoques que enfatizan el pensamiento crítico, el análisis de dilemas ético-morales, análisis de casos reales donde existan dilemas éticos y su posible solución, identificación de comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología, realización de juego de roles para ejemplificar situaciones que impliquen un dilema ético y revisión de literatura clásica y/o contemporánea donde se aborde la ética o códigos de conducta profesionales. Esto queda confirmado con la percepción de los estudiantes, cuando mencionan que es necesaria más práctica a través de *"juego de roles"*, *"presentación de casos reales-cotidianos"*, *"experiencia del profesor"*, etc.

Con respecto al semestre que cursan los alumnos, el primer semestre se siente preparado para llevar a cabo su práctica profesional en la CUSI porque sus profesores les han enseñado lo suficiente, a diferencia de quinto semestre que refiere que sus profesores les han enseñado lo suficiente, pero no se sienten preparados para su práctica en la CUSI.

Este resulta ser un punto de interés, pues se esperaría que los de 5to semestre tuvieran un conocimiento más amplio respecto a contenidos éticos e intervención psicológica. Podemos afirmar que no se está cumpliendo con lo que menciona Nussbaum (2005), en cuanto a que las competencias éticas y profesionales se van desarrollando a lo largo de la formación profesional de los estudiantes.

Es necesario que además de la preparación académica, se considere el crear una cultura ética; es decir, que tengan conciencia de la responsabilidad que implica ser psicólogo y dar un servicio a la sociedad. Para ello, es necesario que también los profesores realicen una reflexión sobre su práctica en la vida diaria, pues como menciona García-García (2010), en diversos informes se han encontrado características que definen a un buen profesor como: compro-

miso con la profesión, afectividad con los alumnos, conocimiento de la materia que enseña, empleo de técnicas didácticas adecuadas, trabajo colaborativo en grupo de profesores, pensamiento reflexivo y crítico, motivación por la calidad, entre otros. Y como se observa en los resultados los alumnos pueden identificar en sus profesores, las conductas éticas y no éticas.

Referencias

- Aguirre, M & Díaz-Barriga, A. (2007). "Principios y dilemas éticos reportados por estudiantes de psicología en el ejercicio de prácticas profesionales". IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, Facultad de Educación de la UADY. México
- Barriga, F. D., Pérez-Rendón, M. M., & Gutiérrez, Y. L. (2016). "Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18).
- Bolívar, A. (2005). "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria". En *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10(24), 93-123.
- Colín, E. Z. y Camarena, T. Y. (2016). *La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar*. México: Pax.
- Del Río Sánchez, C. (2009). "La docencia de la ética profesional en los estudios de Psicología en España". En *Revista Papeles del Psicólogo*, 2009. Vol. 30(3), Pp. 210-219. <http://www.cop.es/papeles>
- Fernández H. J. y Heuze De Icaza Y. M. (2007) "El programa interno para el cuidado y uso de los animales de laboratorio en las instituciones biomédicas docentes, de investigación científica e industria farmacéutica". En www.scielo.cl/pdf/abioeth/v13n1/art03.pdf
- García García, E. (2010). "Competencias éticas del profesor y calidad de la educación". En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), Pp. 29-41.
- Guitart, M. E. (2007). "¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético?: Propuesta de un programa de formación en ética profesional". En *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), Pp. 58-65.

- Hirsch, A. (2003). *Elementos significativos de la ética profesional*. México: Pax
- Hirsch, A. (2005) "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7 (1) recuperado enero de 2013
- Hirsch, A (2011). "Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores". En *Sinéctica*, (37), Pp.1-16.
- National Research Council. Guía para el cuidado y uso de los animales de laboratorio.
- Schunemann, A. y Lomelí C. (trads.). Acad. Nac. Med.-UNAM-Acad. Mex. Cienc., México, 1999, 140 p.
- Norma Oficial Mexicana. Especificaciones técnicas para la producción, cuidado y uso de los animales de laboratorio (NOM-062-ZOO-1999). En: Diario Oficial de la Federación, México, 6 de diciembre de 1999.
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma
- Nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología. Fes Iztacala (2015) http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomolIPsicologiaFESIztacala27_11-2015.pdf. Recuperado el 16 de Noviembre de 2017
- Nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología. Fes Iztacala (2015) http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomolIPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf. Recuperado el 17 de Noviembre 2016.
- Valladares, M. T., & Lazo, R. L. (2011). "Relaciones entre ética profesional y desempeño laboral en profesores de un distrito del cono norte de Lima". En *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), Pp. 79-93.

Intervención proactiva y prosocial frente a incidentes críticos escolares

Jhon Alexander Holguín Alvarez⁸, Estrella Esquiagola Aranda⁹,
Mitchell Alarcón Díaz¹⁰, Joaquín Vertizo Sores¹¹

Universidad César Vallejo
Universidad Nacional De Educación

Resumen

Esta investigación trabajó la intervención proactiva y prosocial frente a incidentes críticos escolares tuvo diseño cuasi experimental y su objetivo fue determinar diferencias significativas en los incidentes críticos de dos grupos de estudiantes de 1° y 2° grado de secundaria asistentes a talleres de conducta proactiva (G. Exp. A, n= 17) y conducta prosocial (G. Exp. B, n= 15), impartidos en dos

⁸ Correspondencia: jhonholguinalvarez@gmail.com, telefonía 990591163. Universidad César Vallejo

⁹ Universidad César Vallejo

¹⁰ Universidad Nacional De Educación

¹¹ Universidad César Vallejo

escuelas públicas del Distrito de San Juan de Lurigancho (Lima), basados en los planteamientos de Covey (1996), Xifra (2009); y Roche-Olivar (2004); comparados con un grupo control ($n= 16$). Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos en favor del taller de conducta proactiva ($Hrp= 16.59, p<.05$), reiterándose tal diferencia en estudiantes que manifiestan violencia física ($Hrp= 14.12, p<.05$); a comparación de los estudiantes que desarrollaron conducta prosocial disminuyendo su violencia verbal ($Hrp= 14.12, p<.05$). En la disminución de la dimensión disrupción ambos talleres tuvieron similar efecto (Hrp proactivo= 19.09; Hrp prosocial= 20.70, $p<.05$).

Palabras claves: Proactividad, Prosocial, Incidentes críticos, Conducta, Estudiantes.

Actualmente en las escuelas peruanas se observa un fenómeno en las conductas juveniles denominadas "*incidentes críticos*" cuya naturaleza se relaciona con la agresividad verbal y física incidiendo en la disrupción. Esto se evidencia en la modalidad de interacción que se desarrollan dentro las aulas, en situaciones cotidianas como el aprendizaje, la recreación, amistad; entre otros. Algunas de estas conductas basadas en la agresividad se relacionan el bullying, la instigación, provocación y enfrentamiento rutinario entre estudiantes y también entre éstos y los docentes.

La presente investigación se centra en el desarrollo de conductas proactivas y prosociales en estudiantes vinculados a incidentes críticos en un distrito de Lima, por lo cual, para comenzar el análisis, se consideran como punto de partida los índices porcentuales más comunes y emergentes en la convivencia escolar. Así, en América Latina estos incidentes críticos aparecen en un 61.0% como formas de ridiculización y humillación entre estudiantes de escuelas de Argentina; en contraste, en jóvenes de escuelas de Brasil el 42.8% es mediante la modalidad de amenazas de muerte y maltratos. También en Bolivia se evidenciaron formas de intimi-

dación como la agresión psicológica, presión de pares; reportando como grave la agresión directa en 5 de cada 10 estudiantes hacia sus profesores (Eljach, Organización Regional para América Latina y el Caribe-UNICEF, 2011).

En el Perú, 45% de estudiantes de tercer y sexto grado participaron en actividades violentas en distintas modalidades hacia los tres integrantes de las escuelas: directivos (directores de escuelas, subdirectores, coordinadores de grado escolar, y auxiliares de sección); profesores y compañeros de clases (Román y Murillo, 2011). En el 2014, el 70% de estudiantes fueron agresivos con sus docentes, en su tipología verbal, física y psicológica (El Comercio, 2014,). Estos tipos de violencia han aumentado hacia el 2015 en una proporción de 1000 a 3000 casos presentados a la web de reportes sobre violencia escolar de la plataforma (Siseve del Ministerio de Educación del Perú. Publimetro 2015). Muchos de estos casos se han identificado en el alumnado de tres escuelas del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima, Perú, siendo ésta la población de interés para la presente investigación que toma como referente teórico la psicología positiva, la cual busca desarrollar en ellos la proactividad y prosocialidad como conductas inhibitorias de los incidentes críticos a los que se les vincula durante los dos últimos años en sus respectivas escuelas.

Los incidentes críticos son eventos de considerable profundidad en la convivencia escolar. Generalmente aparecen en contextos sociales de bajo nivel económico, en donde es frecuente los problemas de culturización social y agresividad familiar en los padres de familia, haciéndose evidente en distintas intensidades en el proceso educativo. Estos implican a la agresividad, disrupción y el enfrentamiento; así como también la evitación al acato de normas como el provocador de la conducta.

En el presente estudio, los estudiantes receptores convivían en un ambiente con baja valoración o precario nivel de práctica axiológica humana; suscitándose eventos devastadores en la conducta emocional en los receptores de esta conducta con probabilidad de descontrol en los implicados: ya sean estos receptores o agresores.

Las evidencias "John Flanagan", obtenidas en la Segunda Guerra Mundial, derivaban del análisis de las reacciones conductuales hacia el peligro de muerte en pilotos de aviones (como se citó en Bilbao y Monereo, 2010; López-Mena, 2011); desde entonces, estas pruebas iniciales del incidente crítico permitieron establecer un inicio paradigmático de la concepción psicológica, denominándoseles *Critical Incident* en sus siglas en inglés.

Aplicado al campo teórico educacional, el incidente crítico se incluye y analiza desde la interrelación o comunicación activa entre dos o más estudiantes, que puede producirse durante el transcurso de una clase, con efectos que desfavorecen la realización activa de dicha clase, puesto que causa una acción desestabilizadora en la dimensión emocional de los participantes (Monereo, 2010). El enfoque adoptado en este estudio, plantea la unidireccionalidad del incidente crítico en la convivencia del aula, en cuyas interrelaciones escolares generan acciones agresivas o disruptivas. Tripp (2012) las conceptualizó como "un evento de agresividad con el cual se sobrepasan los límites de tolerancia entre seres humanos" (p.45); por lo tanto, el incidente crítico es funcional en cuanto exista un emisor y un receptor de la conducta manifestada.

Por otro lado, Monereo y Monte (2010), describen al incidente crítico como “un suceso generador de inestabilidad que origina la ruptura de la convivencia y de las interrelaciones humanas en el aula; y a su vez, este evento es constante” (2011, p. 48), es decir, siempre aparece como repetitivo cuando se obvia o no se resuelve mediante un plan de acción (oral, física o psicológica).

La conducta proactiva, por su parte se reconoce en los humanos desde el proceso de autoevaluación, el análisis de oportunidades en eventos importantes de la vida como también en la toma de decisiones y la realización de objetivos que se materializan por un lenguaje proactivo. En principio, se entiende a la proactividad como un valor generativo de acciones perdurables ante distintas eventualidades que se suscitan en la vida del ser humano; sin embargo, estas acciones perdurables se establecen en la vida humana desde la adopción y fortaleza del carácter (Covey, 1996; Covey, 2007).

En educación se entiende como la capacidad para evaluar una situación específica, plantearse un propósito y mantener la decisión de conseguir dicho objetivo para obtener el éxito personal y este proceso se desarrolla por estrategias que permiten diferenciar y evitar influencias que pudieran obstruir la consecución del éxito. Por esto, la decisión del estudiante para mantener esta situación, se basa en el carácter con el cual se desarrolle el alumno (Covey, 1996).

Una de las principales herramientas para lograr este desarrollo se centra en la materialización, utilidad y reflexión sobre el lenguaje proactivo (Xifra, 2009). Esto implica que el alumno aprenda a cuestionar el qué, cómo; y por qué se realizan estas actividades y predestinar su éxito desde el logro de competencias humanas (Ares, 2004). Las propuestas sobre proactividad en la escuela recaen sobre aspectos meta-cognitivos a través de las cuales se desarrollan

nexos hacia la efectividad y competencias socio formativas (Covey, 1996; Torres, Díaz y Pérez, 2012; Vaello y Vaello, 2010). Sin embargo, estas competencias humanas no se desarrollan en un sujeto aislado, es ahí donde radica la importancia de la conducta prosocial.

La conducta prosocial "es la interacción social conjunta del estudiantado para el logro de propósitos comunes entre sí" (Hobfoll y Stokes como se citó en Estrella, 1996, p. 78), por lo cual cada sujeto interioriza capacidades o "acciones que benefician a otras personas, grupos (...) o metas sociales objetivamente positivas" (Roche-Olivar, 2004, p. 39). Esta interiorización tiene como resultado el promover acciones conjuntas de un grupo humano que también ejecuta acciones por reciprocidad cognitiva o afectiva.

Entonces, la conducta prosocial es la acción transferida entre los integrantes de un equipo para lograr objetivos en común y cuya interrelación se manifiesta en sus participantes de forma natural y por correspondencia altruista; sin embargo, su concepto no concibe a las influencias externas como base de esta interrelación; pues adopta las creencias y valoración axiológica del otro acompañante en alguna acción específica (Figura 1). Es necesario hacer la distinción de la conducta prosocial versus el altruismo; si bien, es importante su complementariedad, en el primer concepto, los receptores de apoyo o ayuda no exigen la retribución de la acción, contraponiéndose al altruismo, en el cual las fuerzas de apoyo actúan desde la variable de interés (González-Portal, 2000). En la cooperación hacia el trabajo de la actividad prosocial el interés sólo se centra en la búsqueda del objetivo comunitario sin retribución expresa o imaginable.

Figura 1. Elementos de la proactividad

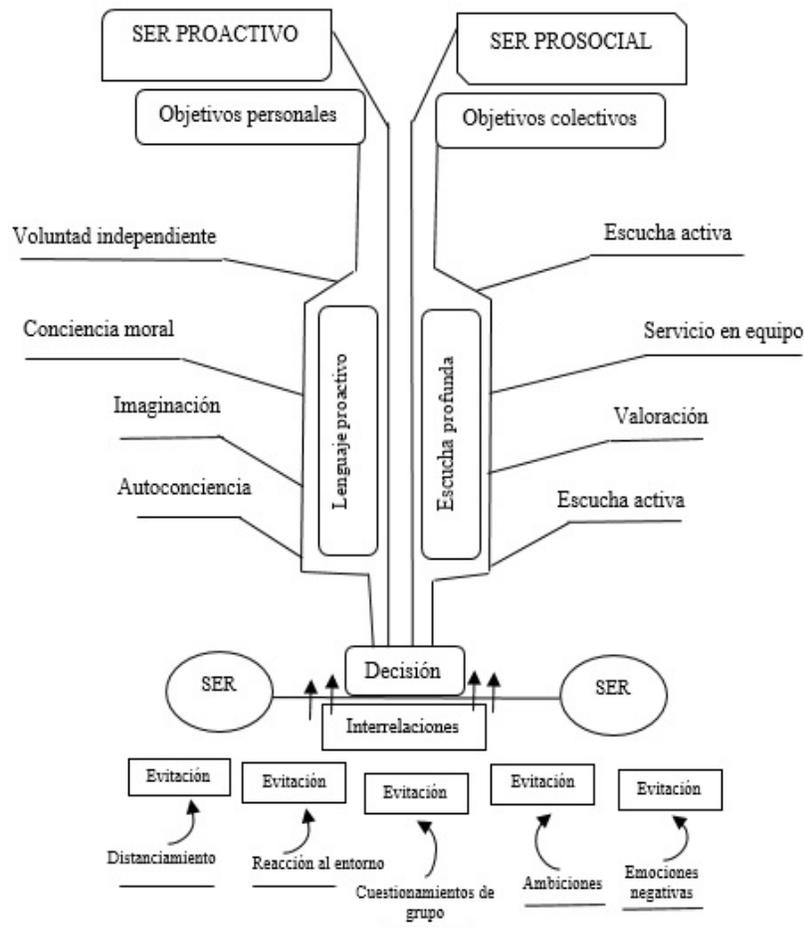


Figura 1. El ser humano necesita de una decisión inicial para el cambio y lograr la evitación de influencias externas. Ante esta decisión el ser podrá madurar acorde a sus objetivos, sean estos personales o colectivos. Gráfica elaborada en base a propuestas de dimensiones de proactividad en “la proactividad definida” de S. Covey (1996, p. 73) y caracteres ligados a la prosocialidad de R. Roche-Olivar (p. 42).

Por lo tanto, para la formación humana o educativa es necesaria la definición del término, pues, debe precisar que los ejecutantes de las acciones prosociales actúan bajo un esquema de interrelación más duradera y fortalecida en el espíritu de apoyo social.

La **hipótesis** del estudio radicó en los planteamientos sobre proactividad de Covey (1996), que propone desarrollarla desde el alcance progresivo de sus dimensiones, las cuales serían medios pedagógicos generadores de comportamientos proactivos en los estudiantes, asumiendo que desarrollarían objetivos personales con respecto a su desarrollo académico. Por otro lado, el análisis de prosocialidad realizado por Roche-Olivar (2004), permitió plantear actividades que adecúen los procesos de convivencia en la escuela a través de la cooperación o ayuda mutua. Estas propuestas permitieron probar si el sistema cognitivo desarrollado a través de la provocación de conductas proactivas y prosociales como conductas inhibitorias disminuyen los incidentes críticos en aulas escolares.

En lo que refiere al **método**, se empleó el hipotético deductivo, el cual permitió contrastar una hipótesis desde deducciones en el campo investigado por inferencias estadísticas y descriptivas; y en el presente caso, se plantearon hipótesis que basaban la disminución de los incidentes críticos tras la aplicación de talleres experimentales de conducta proactiva y prosocial.

La investigación fue aplicada, ya que se realizaron actividades para estimular conductas determinadas y así provocar cambios en el grupo experimental, que en este caso fueron sujetos que promediaban entre 11.5 a 13.5 años de edad. El **diseño** utilizado fue el de tipo cuasi experimental con medición pre y pos; y también se diseñó para la manipulación de dos varia-

bles independientes. En este caso las variables independientes fueron la generación de: a) conductas proactivas y b) conductas prosociales. La variable dependiente fue c) incidentes críticos.

La muestra se compuso por 48 estudiantes de 11.5 a 13.5 años de edad ($\chi = \pm 11.38$; $E_{(máx.)} = 13.54$; $E_{(min.)} = 11.51$), organizados en tres grupos correspondientes a tres escuelas públicas del distrito San Juan de Lurigancho de la capital de Lima; los cuales se adecuaron en función a la orientación del taller: grupo A ($t_{(proactivo)} = 17$), grupo B ($t_{(prosocial)} = 15$); y un grupo control = 16. Estos se seleccionaron tomando en cuenta la vinculación a los incidentes críticos en cada escuela y como criterio básico su participación en más de tres ocasiones durante los dos meses iniciales del año escolar, como también si fueron reportados al departamento psicológico de cada escuela en por lo menos una ocasión.

En cada grupo las cantidades de acuerdo a género también presentaron cantidades lo más homogéneas posibles para el experimento ($G_{(femenino)} = 53\%$ y $G_{(masculino)} = 47\%$). Cabe señalar que las muestras incluían individuos repitentes en por lo menos un grado de escolaridad; sin embargo, las muestras de otros estudios en que se incluyeron estudiantes con este rango de edad y características similares no reportaron resultados que sugieran invalidez externa o interna (Muñoz y Nail, 2013; Vanderclayen, 2010; Vallés y Monereo, 2013). En la investigación también se incluyó como unidad informante a 15 profesores que aportaron en el recojo de datos (cinco por cada escuela); con el fin de recoger datos de forma veraz y confiable y apelar a la cercanía a sus propios alumnos y el manejo tutorial en cada grado.

Para el desarrollo de la investigación se implementaron los siguientes instrumentos: Reporte de Incidentes Críticos (REPIC); Escala cuantitativa, elaborada ex profeso para la investigación, la cual se estructuró por 20 ítems que median tres tipologías de incidentes críticos determi-

nados por su frecuencia: violencia física, violencia verbal y interrupción. La frecuencia se estableció a través de una escala de respuestas de acuerdo a la constancia de aparición del incidente en el aula, en el patio de recreo o en otra instalación de la escuela; a lo que se procedió a categorizar con respuestas como: Siempre, casi siempre y a veces. Los puntajes asignados sumaban un total máximo de 60 y mínimo de 20.

El **procedimiento** de validación se desarrolló mediante el monitoreo de 2 expertos en violencia y bullying escolar, así como la participación de 4 profesores especialistas en el área de psicología educativa. Este constó de correcciones y ajustes escalonados a posteriori. Es decir, dos pares de jueces evaluaban la correspondencia entre contenido, construcción e ítems de eliminación; luego, dos pares auxiliares realizaban otro monitoreo posterior al levantamiento de observaciones (profesores especialistas) y finalmente, un ajuste de acuerdo a las recomendaciones del grupo evaluador del instrumento; estos últimos se remitieron a dos expertos especialistas: uno de investigación especializada en el tema de calidad internacional, y otro, de reconocida trayectoria nacional.

El proceso facilitó indagar si los procesos primarios de validación eran rigurosos en cuanto a opinión especializada; con el fin de asegurar a través de procesos posteriores la validez por el juicio de expertos especializados en el tema y así proveer criterios más consensuados en la elaboración del instrumento. Posteriormente, se calculó el índice de validez de contenido obteniéndose .98 de aceptación inicial y .95 de aceptación final; lo cual fue favorable para la medición de la variable independiente.

En cuanto a su fiabilidad, se decidió realizar una prueba piloto con 45 sujetos que también a los cuales se les vinculaba a incidentes críticos. De este proceso se extrajeron puntuaciones con las cuales calcular los índices de confiabilidad Alfa de Cronbach por dimensión: violencia

física= .788; violencia verbal= .769; interrupción= .781; y por la variable incidentes críticos= .759), que permitieron que se acepte la aplicación del instrumento. Es así que se produjo la versión final del instrumento que formó parte de la bitácora de cada profesor a cargo de los estudiantes por cada Institución Educativa.

Además, se utilizó la prueba Pauta de incidentes críticos (PANIC); instrumento elaborado por Monereo y Monte (2013), dirigido para uso del docente tutor y profesor de ploidocencia. Esto con el fin de asegurar que las conductas manifestadas por los estudiantes del experimento se reportarán con claridad en un evento determinado y también como método de aseguración en el registro de conductas. Por su naturaleza cualitativa, el instrumento logró recoger datos como: a) descripción del contexto, b) descripción del IC, c) concepción del docente y del alumno, d) sentimientos asociados; y e) acciones tomadas y resultados. Cabe señalar que el instrumento al servir como un confirmatorio, también formó parte de la bitácora de los procesos en cada escuela.

En cuanto a talleres *t* proactivo y *t* prosocial, se estructuraron en 25 actividades del taller de acuerdo a las características de cada programa. Cada sesión del taller tuvo un lapso de 25 a 35 minutos de ejecución, con desarrollo durante las horas lectivas del área de personal social y tutoría. En el taller *T proactivo* se propusieron actividades que fundamentaron trabajar dimensiones de cada variable independiente (Tabla 1). De igual modo, se desarrollaron actividades y técnicas por cada taller acercándose al desarrollo de las dimensiones de valor independiente en la investigación.

Como primer paso de la investigación, se realizaron acuerdos con las autoridades de las escuelas implicadas en el estudio. Se establecieron actividades por cada área de tutoría respetando los horarios de clases y se propuso a cada docente que sus estudiantes desarrollaran

las clases sin que se premeditase su evaluación por observación durante el desarrollo de las mismas. En un segundo momento, se realizó un *checklist* para separar a los estudiantes vinculados a más de tres oportunidades a incidentes críticos de tal manera que este procedimiento facilitara la organización de los grupos tutoriales (*T proactivo* y *T prosocial*). A partir de este listado, se organizó la aplicación piloto con los docentes de las Instituciones Educativas.

Tabla 1. Actividades experimentales aplicados por cada taller T proactivo y T prosocial para niños y niñas de 11 a 13 años de edad relacionados a incidentes críticos.

Taller de proactividad	Actividades y técnicas	Taller de prosocialidad	Actividades y técnicas
Toma de autoconciencia	FODA personal: Autoevaluación de los actos: Evaluación del entorno Análisis FODA personal Autoconocimiento de faltas Reincorporación de los valores: Organización de acciones personales Fortalecimiento del espíritu de cambio	Escucha profunda	Dinámicas de integración de grupos Análisis y reflexión grupal de acciones críticas realizadas
Imaginación	Creación de oportunidades: Programación de actividades semanales de auto superación Asignación conversacional del acompañante V de Gowin para creencias, realidades, acciones y compromisos	Valorización	Publicidad escolar: Creación de posters y afiches alusivos al trabajo compartido Evaluación de acciones compartidas en sociedad Reflexión coestudiantil web de Instituciones Educativas

Conciencia moral	<p>Análisis de riesgos: Resolución de actos realizados versus actos a futuro Redacción de agendado de acciones realizadas Plan de horarios de trabajo académico</p>	Servicio en equipo	<p>Aplicación de técnicas de liderazgo por equipos Apoyo social de servicios de salud por seminarios y foros estudiantiles</p>
Lenguaje y voluntad independiente	<p>Recojo de opiniones: Análisis del estado comunicativo Dirección de actividades: Foro Relatos personales de experiencias eficaces de trabajo valorativo o académico</p>		

En un tercer paso, se organizó en una entrevista personal de trabajo con cada docente informante de aula (tutor o polidocente), la evaluación pretest y posttest de los estudiantes para cada estudiante. Cabe señalar, que con el fin de establecer medios que no influyeran de forma externa a la investigación se solicitó que los docentes trabajaran sus clases con la presencia de dos bitácoras de trabajo, en una registraron los puntajes y características que los estudiantes alcanzaron en la realización del trabajo en grupo tal cual estableció el Ministerio de Educación del Perú en las carpetas pedagógicas de la labor docente; mientras que con otra bitácora, registraron las características esenciales y puntajes a los instrumentos consensuados con el equipo psicológico de las escuelas. Los estudiantes nunca tuvieron conocimiento del registro auxiliar con los instrumentos mencionados.

En el cuarto paso, los docentes de aula acordaron con los estudiantes que decidieron cambiar su conducta desde el año anterior al de la investigación y estos también formaron parte de aquellos que participaban sesiones de tutoría con un docente colaborador invitado de otra

institución educativa, lo cual se produjo con el fin de trabajar ideas compartidas del trabajo académico personalizado (perspectiva proactiva) y por equipos (perspectiva prosocial). Las sesiones se trabajaron con total normalidad en cuanto a la temporalidad curricular en los dos grupos de experimentación. Es importante resaltar que entre dos y una semana antes de culminar los talleres, los docentes a cargo registraron en tres o cuatro oportunidades los datos por cada instrumento; tratando de captar los puntajes y características más cercanas a la realidad, con el fin de hacer equitativo el registro de los incidentes críticos en cada escuela y evitar sesgos en cuanto a diferencias por observación indirecta. Finalmente, se calculó las diferencias de datos, utilizando pruebas estadísticas bajo criterio de normalidad de datos. Como medio de corroboración de resultados se utilizó pruebas complementarias para lograr mayor certeza en los cálculos iniciales.

Resultados

En la comprobación estadística de la disminución en los incidentes críticos (prueba Kruskal Wallis), se realizó un contraste de diferencias entre las puntuaciones de las mediciones pre y postest, de los cuales se obtuvieron 8 puntos de diferencias en el rango promedio entre estas mediciones en el grupo t proactivo, y de 0.53 en el grupo t prosocial; y por lo contrario, se evidenció un aumento de 9 puntos en el aula control. Estas primeras impresiones se corroboraron con un 95% de nivel de confianza en la diferencia entre las mediciones pre y postest (pretest (sig.) = .470; postest (sig.) = .000, $p < .05$). Ante estos hallazgos iniciales, se realizó una prueba post hoc Dunnett, para definir la efectividad entre talleres. Por lo cual, con una significancia aprobada a nivel estadístico, se obtuvo que el taller t proactivo quedó en primer lugar de efectividad, el taller t prosocial en segundo y, por último, el grupo control (t proactivo, m: 37.06, $p < .05$)(Tabla 2.)

Tabla 2. Prueba de Kruskal Wallis y Dunnett en variable incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Variable: Incidentes críticos Grupos por Institución Educativa	Prueba de Kruskal Wallis			Post hoc Dunnett	
	n	Rango promedio - pretest	Rango promedio - posttest	Orden de grupos (posttest)	Val. Media - Dif. (sig. <.05)
Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	17	24.74	16.59	Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	37.06
Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	15	21.20	20.67	Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	39.13
Aula control (Urb. Las Flores)	16	27.34	36.50	Aula control (Urb. Las Flores)	52.44 A
GI		2	2		
Sig. asintót.		.470	.000		

De igual modo, se corroboraron diferencias significativas entre grupos por cada dimensión; sin embargo, el orden de la efectividad entre grupos presentó diferencias en la violencia verbal, siendo que el taller t prosocial fue más efectivo que el taller proactivo (t prosocial, m: 12.6, $p < .05$) (Tabla 3.). Las diferencias en todas las dimensiones se presentaron luego de la aplicación de los talleres de tutorización; lo cual permitió aceptar la hipótesis formulada inicialmente que explicara la inhibición de la conducta incidentes críticos a través de la generación de conductas proactivas y prosociales.

Tabla 3. Prueba de Kruskal Wallis y Dunnett en dimensión violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Prueba de Kruskal Wallis				Post hoc: Dunnett	
Dimensión: Violencia física Grupos por Institución Educativa	n	Rango promedio - pretest	Rango promedio - postest	Orden de grupos (postest)	Val. Media - Dif. (p < .05)
Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	17	23.59	14.12	Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	9.882
Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	15	24.83	23.37	Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	12.6
Aula control (Urb. Las Flores)	16	25.16	36.59	Aula control (Urb. Las Flores)	15.750 A
gl		2	2		
Sig. asintót.		.938	.000		

Discusión

Desde la mirada pedagógica se confirman estos hallazgos puesto que se brindaron estrategias cognitivas personales al grupo de estudiantes del taller T proactivo, en las cuales los asistentes lograron reflexionar sobre sus actos, al autoevaluarse plantear técnicas para mejorar sus formas de acción de vida como el lenguaje proactivo, como también la organización de actividades académicas según su estado de vida, así como la toma de decisiones. Estos primeros hallazgos confirman la hipótesis planteada en un inicio, ya que fue notoria la búsqueda de interacción desarrollada por herramientas de comunicación basadas principal-

mente en el buen uso del lenguaje, lo cual se indicó desde la percepción del alumnado al finalizar el taller T proactivo; lo que es demostrado por el estudio de Vanderclayen (2010), quien descubrió que al lograr un lenguaje proactivo, los sujetos acomodan mejores técnicas para interrogar, organizar e integrar grupos con objetivos académicos individuales y manejar mejores estrategias de control emocional.

Estas primeras evidencias sustentan los planteamientos teóricos de Xifra (2009), Covey (1996); y Covey (2007); advirtiéndose que en los estudiantes del taller T proactivo, los sujetos lograron autoevaluarse y fundamentar sus fortalezas y debilidades, adquiriendo herramientas lingüísticas para expresarse y adaptarse al lenguaje con sus compañeros(as) con los cuales convivieron en el taller. Al respecto Herfst et al. (2008), plantean que el logro de la conducta proactiva se necesita la adecuación a un ambiente positivo, primero necesitan lograr competencias tales como la empatía y luego, fortalecer la iniciativa cultural o deseos de culturización. Esto sí ocurrió en el contexto de la escuela en la cual se desarrolló el taller proactivo, ciñéndose con mayor significatividad en sujetos con mayor maduración, los que participaron con más manejo de la autoevaluación, lo cual fue esencial para comenzar a adoptar conductas proactivas.

Aunque los estudios referenciados se han centrado en el análisis de incidentes críticos basados en problemas de interculturalidad, es decir, en alumnos con variada tipología de los incidentes críticos: los que prodigan el rechazo hacia el alumnado de acuerdo a un origen étnico, alumnos con condiciones económicas distintas y aquellos con creencias religiosas no católicas; es necesario contar con que son experiencias de otros contextos Francia, Alemania, Austria, Holanda, y Bélgica. En donde rescata que también se incluyeron experiencias que describían la inclusión de alumnos agresivos y disruptivos; lo cual fue crucial para hacer de esto

un homólogo a la realidad del lugar de la investigación realizada; más que por las características del lugar, hacerlo por las condiciones del alumnado y las características de las incidencias.

Las evidencias empíricas similares relatan que los incidentes críticos a nivel internacional se relacionan a variables intervinientes como condiciones del tipo de violencia social y delincuencia juvenil o en situaciones de riesgo juvenil en donde el pandillaje es muy visual o se considera al estudiante menor de edad que trabaja (Desbiens et al., 2008; Villacorta, 2014). Sin embargo, en la realidad contextual de las escuelas ubicadas en las urbanizaciones del distrito San Juan de Lurigancho, la delincuencia y pandillaje también son variables que acompañan el desarrollo de los estudiantes y por ende han sido fuentes de iniciación de los incidentes críticos como también han influenciado en su incremento; lo que quedó fuera del alcance del experimento para lograr un estímulo más significativo entre los estudiantes implicados.

En principio, este incremento se atribuiría al apego escolar a los(as) amigos(as) de barrio, quienes viven en situaciones de riesgo. Y como variable adicional se encuentra la condición laboral que los niños presentan, pues muchos sujetos de los grupos de taller fueron jóvenes con mucha proximidad a la labor comercial en la calle, esto realizado para apoyar en la solvencia de familia, pero a su vez, corren gran peligro pues interactúan con distintos jóvenes de la zona que se encuentra inmersa en grupos de alto peligro como lo es pandillaje.

Referente a la diferencia en la efectividad de la dimensión violencia verbal, su corroboración estadística indicó que la inhibición de los incidentes críticos en los escolares provocó que los estudiantes desarrollaran mayor parte de su estancia en la escuela el servicio en equipos, la valorización de las acciones y la escucha activa. Con respecto a ello, el taller implicó que los

sujetos utilizaran la herramienta del lenguaje, lo cual es planteado por Xifra (2009) y Roche-Olivar (2004) que, aunque se crea más relacionada a la conducta proactiva, es esencial para lograr el inicio de una competencia prosocial desde el aula. Pues esta herramienta predice el inicio del nexo de interacción positiva entre los habitantes de un lugar determinado.

Las actividades planteadas en el taller t prosocial se aproximaron en gran medida a los aportes experimentales de Garaigordobil y Berrueco (2007), quienes plantearon estrategias de cooperación, juego amistoso, ayuda mutua y uso del buen lenguaje. En dicho taller, los sujetos que participaron inicialmente necesitaron evaluar su propio accionar con otros, siendo este el momento crucial por el cual los participantes necesitaron moderar su medio de comunicación, sin utilizar groserías, palabras con alto volumen o gritos injustificados. El sistema de comunicación desarrollado entre los sujetos asistentes y lograr que compartan actividades beneficiosas se lograron por proponerse (bajo estímulo de su propio decisión), actividades como alcanzar promedios más altos en las competencias grupales propuestas por sus profesores, agendar una rutina de estudio o plantear una forma de autoevaluación como técnica para manejar la interacción con otros; por lo cual las conductas verbales debían ser más moderadas según se desarrollaba el taller tutorial t prosocial.

Finalmente, es necesario acotar que los tratamientos para disminuir incidentes críticos en el aula, se diferenciaron por la naturaleza de actitudes a desarrollar y las herramientas cognitivas de control. En la búsqueda del desarrollo de conductas proactivas la autoevaluación, análisis de debilidades, planteamiento de acciones y toma de decisiones, estas fueron técnicas que sirvieron a los participantes para actuar de forma independiente de otros o no dejarse influenciar por las conductas de otros o tratar de imitarlas como en la disrupción; por lo que su desarrollo en el grupo experimental t proactivo fue más proclive a la conservación de conduc-

tas individualistas, lo que fue cierto obstáculo para mejorar relaciones socio afectivas, siendo así que la mejora pudo atribuirse a factores personales de desarrollo académico y actitudinal a comparación del taller t prosocial.

Conclusiones

Las diferencias en los incidentes críticos, entre los grupos taller t proactivo, t prosocial y grupo control, se manifestaron de forma estadística; posterior a la aplicación de los talleres de tutorización ($h\ sig.= .000, p<.05$).

Se comprobó una disminución en los incidentes críticos que se corroboran a través de una mayor efectividad en el grupo de estudiantes asistentes al taller t proactivo al provocarse como una conducta inhibitoria ($m: 37.06$); y las actividades del taller t prosocial fueron efectivas en segundo lugar en esta comparación ($m: 39.13, p<.05$). Estos resultados permiten aceptar la hipótesis inicial y deducir que el modelo teórico fundamentado en las capacidades para la proactividad de Covey (1996) fueron más efectivas que la disposición prosocial de Roche-Oliver (2004).

La disminución también fue significativa en las dimensiones violencia física y interrupción, resultando en ambas más efectivas las actividades del desarrollo conductual proactivo bajo acciones de tutorización que en la conductuación prosocial $m(\text{violencia física}) = 9.882$; $m(\text{interrupción}) = 13.529, p<.05$). Revelando que los estudiantes con ciertas conductas agresivas y disruptivas, pero con decisión al cambio pueden lograr más actitudes de desarrollo personal y planificación de sus propios objetivos académicos que aquellos que participan de actividades para conseguir propósitos de grupo.

En la violencia verbal la disminución también fue significativa, siendo mayor en el grupo experimental del taller t prosocial a comparación del grupo t proactivo (m: 12.6, $p < .05$). Esta evidencia establece que las actividades de tipología prosocial incrementan, desde la escucha activa y la valorización, efectos con mayor ajuste a una personalidad en estudiantes con decisión por la participación de grupos. De esta conducta inicia la maduración y la finalidad de controlar la interacción con otras personas bajo la aplicación del respeto en la participación de equipos.

Por último, el método de incidentes críticos estableció un control inicial de las emociones en los docentes, a través del lenguaje proactivo y la escucha profunda y activa que los estudiantes presentaban paulatinamente en sus aulas, también aportó en que dichos profesores se autoanalizaran ante las reacciones que parecían el experimentar un incidente crítico.

Referencias

- Ares, A. (2004). "La conducta de los emprendedores". En Revista *Portularia* 4. Pp. 493-498. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/179>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México D.F.: Thomson Editores.
- Balluerka, N. y Vergara, A.I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación.
- Bas, E. (2014). "Educar para innovar: la innovación como cultura. Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida". En *Revista de Estudios de juventud* 14(104). Pp. 11-30. (Visualizado: 10/05/2015). Recuperado de: www.injuve.es
- Comité de seguridad ciudadana-CodisecSjl (2016). *Plan local de seguridad ciudadana 2016*. San Juan de Lurigancho. (Visualizado: 10/04/2016). Visualizado en: munisjl.gob.pe/1/wp-content/.../informe-de-avance-plsc-2016-final.pdf

- Covey, S. (1996). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México D.F.: Grijalbo.
- Cuevas, L. (2012). *Clima social familiar y conducta prosocial en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria del distrito de San Juan de Lurigancho* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Desbiens, J.-F.; Turcotte, S.; Spallanzani, C.; Roy, M.; Brunelle, J.-P.; Tourigny, J.-S.; & Lanoue, S. (2008). "Uneanalyse des comportements perturbateurs survenusdurant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires". En Revista *Staps* 2008/3 (81). Pp. 73-88. (Visualizado: 03/02/2016). Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-73.htm>
- Eljach, S (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Unicef: Panamá. (Visualizado: 10/02/2016). Recuperado de: <http://www.unicef.org/>
- El Comercio (agosto, 2014). *Más de mil casos de violencia escolar en Lima en el último año*. (En: 09/04/2016). Visualizado en: <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/mas-mil-casos-violencia-escolar-lima-ultimo-ano-noticia-1752801>
- Escribano, L.; González, A.; Ortiz, M.; Simón, C.; Tarragona, M. y Uribe, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México D.F.: Fundación Educación y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.asociacionalanda.org/pdf/Libro.pdf>
- Estrella, J. (1996). "La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos". En *Revista de psicología social* 6(2). Pp. 257-271. (Visualizado: 23/07/2014). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/10818>
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2007). "Efectos de un programa de intervención de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos de desarrollo". En Revista *SUMMA Psicológica* 4(2). Pp. 3-19. (Visualizado: 14/11/2015). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- González-Portal, M. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. 3ª Ed. Madrid: Morata.
- Herfst, S.; Van Oudenhoven & Timmerman, M. (2008). "Intercultural effectiveness training in three Western immigrant countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents". En Revista *ELSEIVER, International journal of intercultural relations* 32, Pp. 67-80 (Visualizada: 02/03/2016). Recuperado de: <https://goo.gl/II1UY5>

- Ministerio de Educación-Minedu (2014). *Paz escolar. Estrategia nacional contra la violencia escolar*. Lima: 2° Ed. Ministerio de Educación.
- Monereo, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". En *Revista Iberoamericana de Educación* 52(2010), Pp. 149-178. (Visualizado: 15/02/2016). Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Nagel, T. (2004). *La posibilidad del altruismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nail, Ó. (2013). "Convivencia escolar en el aula". En Óscar NailKröyer (coord.), *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL editores, Pp. 15-36.
- Publimetro.pe (agosto, 2015). *Colegios registran más de 3 mil casos de violencia*. (Visualizado: 09/04/2016). Visualizado en: <https://goo.gl/xQc2Am>
- Roche-Olivar, R. (2004). *Inteligencia prosocial. Educación de las emociones y valores*. Barcelona: Univertat Autònoma de Barcelona.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe-Cepal* 104 agosto 2011. Pp. 53-54. (Visualizado: 10/04/2016). Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/revista-cepal>
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2004). "Fundamentos metodológicos de la investigación educativa". En: Rafael BisquerraAlzina (Coord.). *Metodología de la investigación científica*. Pp. 19-49. Córdoba: Brujas.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. C. Ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Torres, L.; Díaz, J. y Pérez, E. (2012). "Programación neurolingüística: herramienta comunicacional efectiva de un liderazgo proactivo". En *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 15(3). Pp. 969-986. (Visualizado: 01/03/2016). Recuperado de: www.revistas.unam.mx/index.php/rep
- Vaello, J. y Vaello, O. (2010). "Proactividad interna: ejercicio de auto-evaluación". En *Formación del profesorado*. Lima.

- Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012). "Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2). Pp. 193-208. (Visualizado: 30/03/2016). Recuperado de: www.rinace.net
- Vallés, A. (2014). "Emociones y sentimientos en el acoso escolar". En *Revista Digital EOS Perú* 3(1). Pp. 7-17. (Visualizado: 02/02/2016). Recuperado de: <http://eosperu.net/>
- Villacorta, N. (2014). *Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan Espinoza Medrano en el año 2013* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Percepción de los estudiantes de Psicología sobre los conocimientos éticos adquiridos

Norma Coffin Cabrera¹², Sandra Anguiano Serrano,
Benita Cedillo Ildfonso, Patricia Suárez Castillo

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

En todas las profesiones, el conocimiento de la ética es de crucial importancia para una adecuada praxis, pues ésta se traduce en los lineamientos mediante los cuales los profesionales guían su proceder, logran asumir el compromiso y resolver los dilemas éticos que puedan presentarse en la práctica. Conocer los elementos y la percepción que los alumnos tienen de la ética resulta importante, para, desde esa lógica implementar estrategias que mejoren la adquisición de éstos.

¹² Correspondencia: coffin@unam.mx

Es por eso, que el objetivo de la presente investigación se centra en el conocer y comparar la percepción que tienen los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala desde una mirada cualitativa.

Palabras clave: Ética, Psicología, Percepción, Dilemas éticos, Estudiantes.

Del Río Sánchez (2009) refiere la acertada afirmación de Quayle: “La ética es siempre una cuestión fundamental en la Psicología como profesión: guía de las decisiones y de las acciones en todos los ámbitos, siendo el núcleo de la profesión en sí” (p.23). Y luego pregunta: ¿los estudiantes de Psicología reciben la formación necesaria para enfrentarse a los conflictos y dilemas éticos que se les presentarán en su práctica profesional? ¿conocen los distintos principios éticos, el Código deontológico, las normas prácticas y directrices desarrolladas por distintas instancias profesionales, las leyes civiles y penales, la reglamentación y la jurisprudencia relevante en el ámbito profesional en el que van a ejercer? La respuesta a tales cuestiones no es todo lo positiva que desearíamos.

La autora sostiene que el aumento de las reclamaciones, seguramente se debe, a que cada vez existe una mayor información, los usuarios conocen mejor sus derechos y por lo tanto, reclaman una intervención de calidad y dentro de un marco ético. Esta circunstancia pone claramente de manifiesto la necesidad de que la formación del psicólogo en Ética profesional sea un elemento relevante, tanto en periodo de formación universitaria como a lo largo de toda la actividad profesional mediante la puesta en marcha por parte de los colegios profesionales de cursos periódicos de actualización, entre otros aspectos, porque la ignorancia de alguno de esos temas no va a reducir la responsabilidad futura de un profesional en cuanto a su práctica dentro de un marco ético en el caso de que se presentara una reclamación contra

él ante el Colegio o ante los tribunales ordinarios. Así, la formación en ética profesional y deontología es, por tanto, uno de los objetivos principales que deberían perseguirse en los estudios que habiliten para el ejercicio profesional de la Psicología, y de cualquier profesión.

En cuanto a las estrategias para la docencia de la ética profesional, los cursos de Ética Profesional basados en el modelo de toma de decisiones empleando técnicas de solución de problemas, son los que han gozado de más aceptación, hasta el punto que la mayoría de los programas que actualmente se están impartiendo se basan en ese modelo o al menos incluyen una sección donde se entrena a los estudiantes en la identificación y resolución de dilemas éticos. Son escasas las investigaciones que se han realizado para comprobar la eficacia de tales cursos, pero las que se han llevado a cabo demuestran que han sido útiles (Gawthrop y Uhlemann, 1992; LaCourt y Lewi, 1998; Borda et al., 2004).

Por su parte, Pettifor, Estay y Paquet (2002), evaluaron el impacto de siete estrategias para la enseñanza de la ética, encuentra que las de tipo interactivo se muestran más útiles en comparación con los métodos didácticos tradicionales.

En las publicaciones sobre la docencia de la ética en Psicología se presentan dos enfoques principales. Uno se refiere a que los psicólogos deben conocer las normas de buena praxis, normas que se contienen en los Códigos y/o en otras directrices aprobadas por los Colegios profesionales y también en la legislación aplicable. El segundo, es que sepan integrar esos conocimientos en la práctica y, por tanto, que sean capaces de identificar los dilemas y seguir los pasos adecuados en el proceso de toma de decisiones éticas (del Río, 2007). La Asociación Canadiense de Psicología (APC) fue la primera en incluir el proceso de toma de decisiones éticas en su código de ética.

La ética de las profesiones, según Peña (2010) es una disciplina normativa orientada a analizar y promover la validez moral de los actos que realizan los profesionales en relación con los seres humanos con quienes interactúan, estableciendo los principios que guíen sus actuaciones y la intencionalidad con que se ejecutan, tomando como referentes los derechos humanos: el respeto a la diversidad y la justicia (como se citó en Díaz-Barriga, 2016). Sin embargo, esto no queda solamente como un acuerdo, sino que se estipula en los Códigos de Ética, los cuales tienen como base los principios de los Derechos Humanos, tales como la dignidad, la igualdad, el respeto mutuo y la autodeterminación, entre otros (Franca, 1996).

No basta con decir que se necesita llegar a un acuerdo para establecer los lineamientos de lo ético, sino que cada profesionista debe comprometerse a desarrollar esta competencia, mejor denominada como "*competencia ética*", que de forma general también podemos denominar "*competencia profesional*" como la pericia o aptitud para ejercer una profesión (Nussbaum, 2005), lo cual quiere decir que la persona va desarrollando o construyendo a lo largo de su formación profesional.

Los pasos del proceso, tal como se describe en la tercera edición del Código (2000), incluyen:

- 1) Identificar el problema y las personas potencialmente afectadas por la situación;
- 2) Identificar los aspectos éticos relevantes;
- 3) Considerar cómo cuestiones o prejuicios personales podrían estar influyendo en la elección de un curso de acción determinado;
- 4) Desarrollar estrategias alternativas;
- 5) Analizar riesgos a corto y largo plazo, así como beneficios de cada una de las alternativas planteadas;
- 6) Elegir las estrategias óptimas teniendo en cuenta la legislación vigente;
- 7) Asumir el compromiso de acatar las consecuencias de la decisión o decisiones tomadas;
- 8) Evaluar los resultados de la aplicación de las estrategias seleccionadas y,
- 9) Prevenir que en el futuro, se vuelvan a plantear estos dilemas, realizando actuaciones oportunas.

Los contenidos de los programas que hemos revisado, sobre todo del ámbito anglosajón y de Hispanoamérica son muy diversos, aunque la mayoría, además de incluir temas sobre los fundamentos filosóficos y las principales teorías éticas sobre los principios y los códigos, proponen el entrenamiento sobre el modelo de toma de decisiones éticas; además, abordan cuestiones tales como la confidencialidad, las relaciones duales y el manejo de los límites profesionales, los problemas derivados de la evaluación psicológica, de la terapia, la competencia profesional, los problemas en las evaluaciones forenses y los derivados de la gestión asistencial, etc.

Hirsch (2011) menciona que la ética profesional permite “la realización del bien social y la justicia” (p 15) y que además se relaciona fuertemente con los proyectos de vida de cada ser humano. La autora considera que son tres los valores importantes dentro de la ética profesional: autonomía, responsabilidad y competencia profesional; tres los principios fundamentales de la ética profesional: beneficencia, autonomía y justicia. Ahora bien, ¿cómo se pueden desarrollar estas competencias éticas? Una opción es la institución universitaria como la encargada de que esto sea posible; por ejemplo, en el Espacio Europeo de Educación Superior se sigue un modelo propuesto por el denominado Proyecto Tuning, el cual incluye una serie de competencias que se deben desarrollar. Dentro de las competencias interpersonales se incluye un “*compromiso ético*”, que se refiere principalmente a la profesionalidad y compromiso con la que deben contar los futuros profesionales para dar un buen servicio a la ciudadanía; es decir, que englobe los valores sociales que se mencionaron anteriormente, para preservar la dignidad de todos los seres humanos.

Por tanto, uno de los quehaceres fundamentales en el que debe enfocarse la educación universitaria, es el brindar las herramientas a los estudiantes para que desarrollen un pensamiento crítico, el respeto a la diversidad y la capacidad de tomar decisiones con justicia, entre

otros. De modo que no se puede reducir el “profesionalismo” a las competencias técnicas y cognitivas, sino también a las competencias éticas que garanticen confianza a las personas que solicitan servicio.

Para especificar la enseñanza de contenidos éticos Pasmanik y Winkler (2009), mencionan la importancia de la enseñanza de la ética en los primeros años de la carrera, ya que es una clave para la identificación con la profesión, además de la interiorización de los principios éticos y el desarrollo de la autonomía moral, es decir, la capacidad de identificar los problemas que de alguna forma no están previstos en los códigos vigentes.

Guitart (2007) realizó una investigación en la cual impartió un seminario acerca de la ética profesional del psicólogo. Preguntaba a los estudiantes lo que ellos creían que era un dilema ético, antes y después del seminario. Se asignó el valor de cero para las definiciones incorrectas y el valor de 1 para la definición “dos o más principios éticos o normativos contradictorios que suponen una dificultad en la toma de decisiones” (p.8). Se realizó una prueba T para muestras relacionadas y se encontró que los estudiantes realizaron mejores definiciones después de realizar el programa formativo, aunque hubo un 14% de los estudiantes que seguían definiendo ambiguamente o incorrectamente el concepto. Esto quiere decir, que faltó introducir la revisión de contenidos éticos para su análisis, así como la preparación de los alumnos cuando se enfrenten a estas situaciones en su ejercicio profesional.

Para hablar de ética profesional dentro de un plan de estudios en la Universidad, es necesario pensar en los docentes que se van a dar a la tarea de impartir estos conocimientos y de incentivar el desarrollo de competencias éticas en sus alumnos, ya que el ejercicio de la docencia exige dominar el conocimiento y competencias que han de ejercer en la institución (además de actualización continua). Al respecto García-García (2010) menciona que en diversos infor-

mes se han encontrado características de un buen profesor: compromiso con la profesión, afectividad con los alumnos, conocimiento de la materia que enseña, empleo de técnicas didácticas adecuadas, trabajo colaborativo en grupo de profesores, pensamiento reflexivo y crítico, motivación por la calidad, entre otros. Además menciona que el objetivo primordial de la educación es el desarrollo en sus alumnos de habilidades cognitivas, afectivas, morales y sociales. El compromiso del profesor, reside en su amor por su trabajo, su vocación y la conciencia de que es el propio alumno el que va a desarrollar su formación.

Desde los referentes teóricos desarrollados se establece el **objetivo general** de la investigación que consiste en: Comparar la percepción de los estudiantes de Psicología de 1º y 5º semestres respecto al aprendizaje de ética profesional que han adquirido en su formación académica al momento de la aplicación del cuestionario. Mientras que para los **Objetivos específicos** se considerarán: 1. Conocer si el semestre, sexo y el turno son variables que pueden afectar la percepción de los alumnos con respecto al conocimiento ético adquirido y 2. Comparar la percepción de adquisición de conocimientos éticos de los alumnos de 1o y 5o semestres para iniciar su práctica con pacientes.

En el **método**, se llevó a cabo la selección de muestra no-probabilística por conveniencia. Se seleccionaron los grupos de los maestros que aceptaron participar en la investigación. Fueron grupos de 1er y 5to semestres de ambos turnos (matutino y vespertino) y de ambos sexos. La muestra estuvo conformada por 193 participantes, alumnos de la carrera de Psicología (134 mujeres y 59 hombres), pertenecientes a los semestres 1º (N= 97; 63 del sexo femenino y 34 del sexo masculino) y 5º (N=96; 71 del sexo femenino y 25 del sexo masculino). Las unidades de análisis fueron los grupos: cuatro grupos de primer semestre (siendo uno del turno matutino), y cinco grupos de quinto semestre (siendo tres del turno vespertino).

Como **instrumento** se utilizó un cuestionario diseñado para la investigación, con un total de 11 preguntas, de las cuales cinco presentan cuatro indicadores de respuesta (ninguna clase, pocas clases, algunas clases y mayoría de clases), cuatro preguntas son dicotómicas y tres preguntas son abiertas, con un alpha de Chronbach moderado de 0.682 (respecto a las preguntas con cuatro opciones de respuesta) y de $\rho = 0.648$ para todo el cuestionario, el cual se basó en la teoría y algunas investigaciones antes mencionadas (Barriga, 2016; Guitart, 2007; García-García, 2010 y Hirsch, 2011).

Las **variables** de interés fueron semestre, sexo y turno, correlacionándolas con la variable adquisición de conocimientos éticos. Se llevaron a cabo correlaciones y comparaciones entre grupos. Se utilizó un **diseño** no experimental transversal cuantitativo, de tipo descriptivo ex post-facto.

En cuanto al **procedimiento** se proporcionó un consentimiento informado grupal a los participantes, el cual contenía a la vez el cuestionario. Se les indicó leer las instrucciones y subrayar la respuesta que más se adecuara a lo que estaban revisando en las asignaturas o dado el caso escribir su opinión, se les recordó que no era una evaluación sino que la información proporcionada sería para fines de investigación. Se hizo énfasis en la importancia de su colaboración y veracidad de las respuestas. El tiempo para contestarlo fue libre. Dicho consentimiento explicaba el objetivo del estudio, solicitando su colaboración voluntaria y anónima y asegurando guardar la confidencialidad.

Resultados

Con los cuestionarios resueltos, se capturaron los ítems en una base de datos en SPSS (20.0) y se realizaron análisis estadísticos descriptivos de la muestra y comparaciones entre grupos mediante ANOVA (semestre, turno y sexo) y mediante t de student. En cuanto al análisis cualitativo, las respuestas dadas por los estudiantes se vaciaron a una base de datos en Excel y se procedió a la ordenación por categorías para poder comparar las respuestas y opiniones de los alumnos. Se realizaron varias pruebas T de Student para muestras independientes, comparando la variables sexo, turno y semestre con algunas preguntas del cuestionario, con el fin de observar si existían diferencias significativas en los resultados respecto a la percepción de la adquisición de contenidos éticos en sus asignaturas.

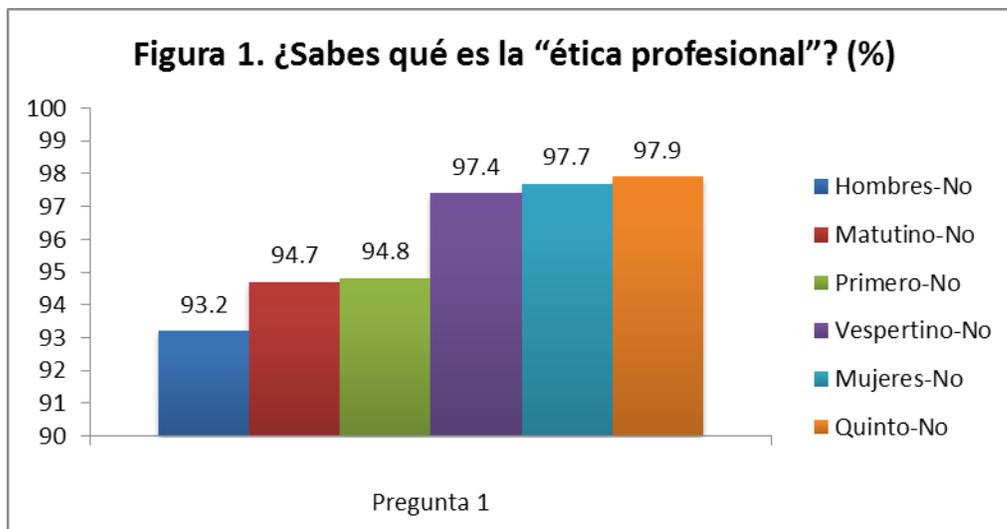
El resultado para la variable sexo, al comparar entre hombres y mujeres se obtuvo una t (113.319) = 0.411; $p > 0.05$, por lo que no existen diferencias significativas entre los sexos. Con respecto a la variable semestre, al comparar a los alumnos de primero y quinto semestres, el resultado fue de t (187.758) = -.287; $p > 0.05$, por lo que tampoco hay diferencias significativas entre semestres. Por último, respecto a la variable turno (matutino y vespertino), el resultado fue de t (163.557) = 0.779; $p > 0.05$, por lo que tampoco hay diferencias significativas entre los turnos.

Adicional a esto se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las mismas variables, encontrándose que la variable sexo influyen en la percepción de adquisición de contenidos éticos $F(13) = 0.34 < 0.05$

Respecto a algunas preguntas del cuestionario se realizaron frecuencias y sus respectivos porcentajes, con relación a las variables: semestre, turno y sexo, ya que es interesante algunos datos encontrados que se presentan a continuación.

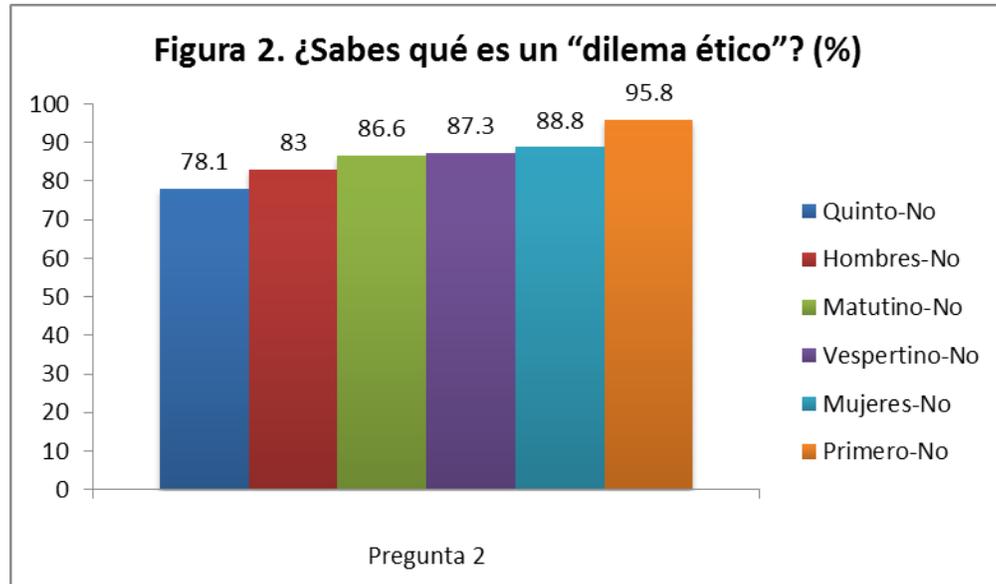
En relación a la variable sexo: Se puede observar en la Figura 1, que en la pregunta “¿Sabes qué es la ética profesional?” la mayoría de las mujeres y los hombres se concentran en la respuesta con el indicador “No”. Lo mismo ocurre para la variable turno y para la variable semestre.

Figura 1. ¿Sabes qué es la “ética profesional”?



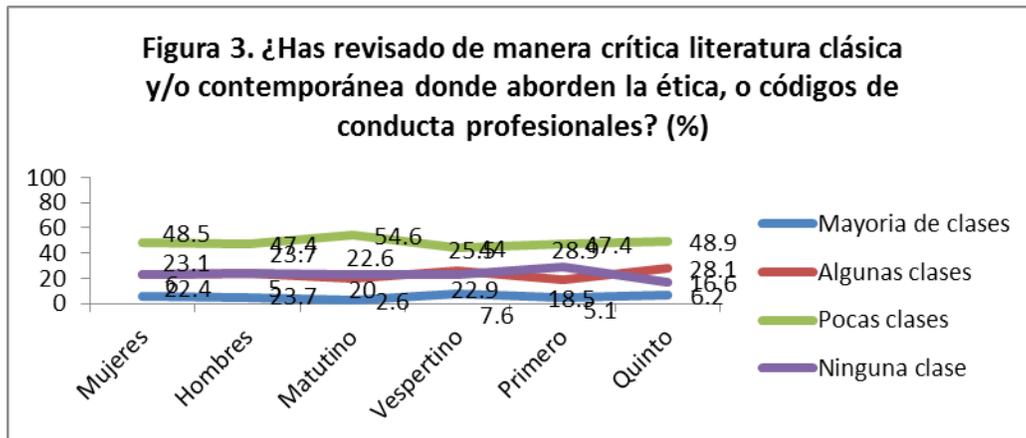
En la Figura 2, con respecto a la pregunta 2 “¿Sabes qué es un dilema ético?” la mayoría reportan “No” como respuesta principal para las tres variables (sexo, turno y semestre).

Figura 2. ¿Sabes qué es un "dilema ético"?



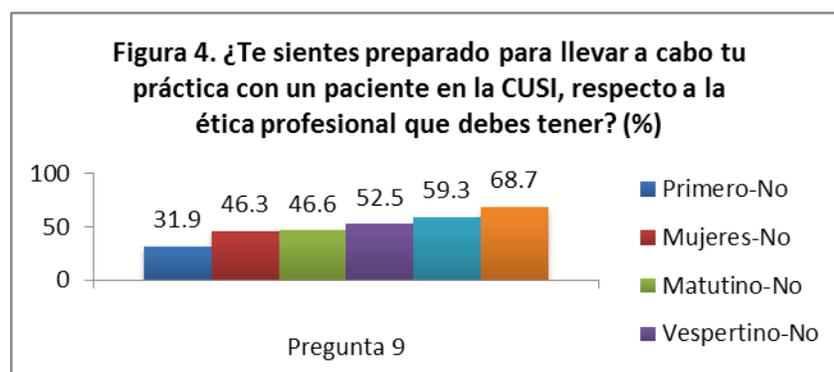
Referente a la pregunta 8 "¿Has revisado de manera crítica literatura clásica y/o contemporánea donde aborden la ética, o códigos de conducta profesionales?" respecto a la variable sexo, mujeres y hombres se inclinan a responder "Pocas clases" (48.5% y 47.4%). De igual forma en la variable turno, matutino (54.6%) y vespertino (44%). Y también en la variable semestre primero (47.4%) y quinto (48.9%).

Figura 3. ¿Has revisado de manera crítica literatura clásica y/o contemporánea donde aborden la ética, o códigos de conducta profesionales?



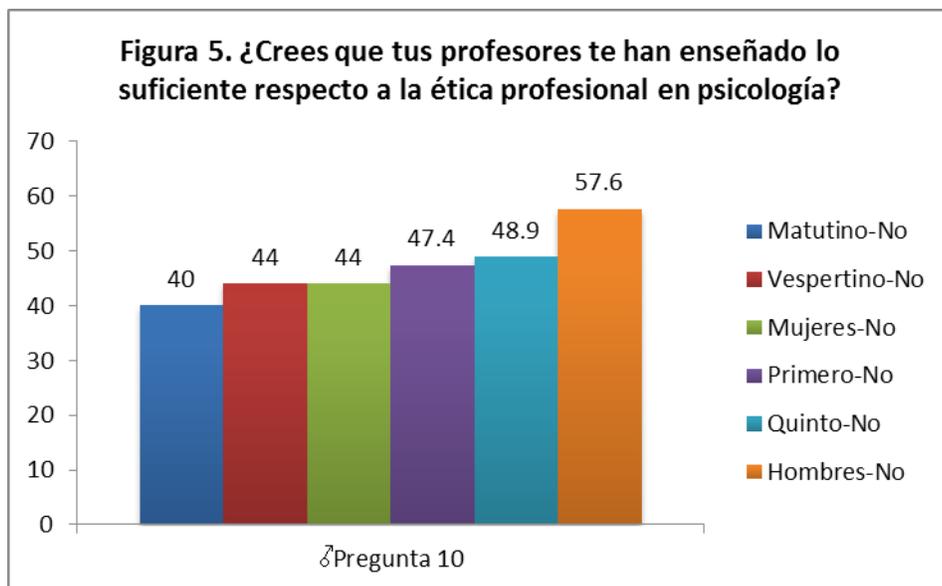
En la pregunta 9 “¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente en la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener?”, se puede observar en la Figura 4, que las mujeres se inclinan a la respuesta “SI” (53.7%) mientras que los hombres se inclinan a “No” (59.3%); con respecto al turno, la mayoría reporta que “Si” en el matutino (53.3%) y “No” en el vespertino (52.54%). En cuanto a la variable semestre, el primero reporta en su mayoría que “Si” (68%), mientras que el quinto reporta que “No” (68.7%)

Figura 4. ¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente en la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener?



De igual manera en la pregunta 10 “¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en psicología?”, las mujeres responden “Si” (56%) mientras que los hombres responden “No” (57.6%). En cuanto al turno, el matutino y vespertino se inclina por “Si” al igual que en la variable semestre tanto primero como quinto. Se puede interpretar entonces, que las mujeres, el turno matutino y el primer semestre se consideran mejor preparados para llevar a cabo su práctica profesional en la CUSI, porque sus profesores les han enseñado lo suficiente.

Figura 5. ¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en psicología?



Discusión

Se puede afirmar que se cumplió con los objetivos planteados en la presente investigación, pues se pudo conocer la percepción de los estudiantes de psicología de 1o y 5to semestres respecto al aprendizaje de la ética profesional que han construido en su formación, además de comparar los resultados por sexo, turno y semestre, en donde la variable sexo influye en dicha percepción.

En general, los análisis por sexo, turno y semestre muestran que los alumnos perciben que en “pocas clases” revisan contenidos éticos. Recordemos entonces a Pasmanik y Winkler (2009) cuando mencionan la importancia de enseñar la ética en los primeros años de la carrera ya que, a pesar de que el primer semestre iba a correr con el nuevo cambio al plan curricular, no se observan diferencias considerables respecto al 5to semestre.

Es interesante que los alumnos de 1o y 5o semestres tengan casi los mismos porcentajes respecto a su conocimiento sobre lo que es la ética profesional y sobre lo que es un dilema ético, cuando se esperaría que los de 5to semestre tuvieran un conocimiento mayor.

Por lo tanto, podemos retomar a Hortal (1995) cuando menciona que no es suficiente la introducción de materias y contenidos éticos en los planes de estudio (como se citó en Hirsch, 2003); aunque en la FES Iztacala se implementó un nuevo plan, que los incluye curricularmente, aún no se ven con claridad los resultados pues muy poco el tiempo que ha transcurrido, por tanto en un futuro se esperaría observar cambios positivos.

Referencias

- Del Río Sánchez, C. (2009). "La docencia de la ética profesional en los estudios de Psicología en España". En Revista Papeles del Psicólogo, 2009. Vol. 30(3), pp. 210-219. <http://www.cop.es/papeles>
- Díaz- Barriga, F. D., Pérez-Rendón, M. M., & Gutiérrez, Y. L. (2016). "Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales". En Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7(18).
- Franca, T.O. (1996). *Ética para psicólogos: introducción a la psicoética*. España: Descleé de Brouwer.
- García García, E. (2010). "Competencias éticas del profesor y calidad de la educación". En Revista electrónica interuniversitaria de *Formación del profesorado*, 13(4), 29-41.
- Guitart, M. E. (2007). "¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético?: Propuesta de un programa de formación en ética profesional". En *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 58-65.
- Hirsch, A. (2003). "Elementos significativos de la ética profesional". En Revista *Sinéctica*, (37), 45-57.
- Hirsch, A. (2011). "Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores". En Revista *Sinéctica*, (37), 1-16.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andes Bello.
- Pasmanik, D., & Winkler, M. I. (2009). "Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna". En Revista *Psykhe* (Santiago), 18(2), 37-49.

Parte III. Prácticas en el uso de las tecnologías de la información y alcances de intervención

Adicción a Facebook en bachillerato y licenciatura

Xóchitl Guadalupe Aguilar Barrera¹³, Yhumy Mildred Simón Vega,
Samuel Bautista Peña, Estela Pérez Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

Inmersos en una sociedad que evoluciona, nos encontramos en la etapa de la sociedad del conocimiento que demanda un alto nivel de eficiencia en el manejo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC'S), las cuales pueden facilitarnos la vida o bien complicarla. Son pocas las personas que actualmente de alguna manera u otra no dominen o trabajen con algún tipo de tecnología por su utilidad para muchas de las actividades diarias: en el trabajo, hogar, en empresas y por supuesto en instituciones de educación media superior y superior, que impacta de manera directa en los adolescentes. Estableciendo, como menciona Tamez (2012), los recursos tecnológicos deben convertirse en un medio y no en un fin.

¹³ Correspondencia: psi.xaguilar@hotmail.com, telefonía 5539386586.

Hoy en día las redes sociales, así como el uso de internet se han generalizado; los jóvenes las han incorporado plenamente a sus vidas por los beneficios que traen en cuanto a comunicación, ya que ellos obtienen información de manera más rápida. En estas condiciones, los adolescentes incorporan las bondades que les brinda el uso de tecnología a la vida académica, ya que les permite hacer frente a los desafíos de la enseñanza. No obstante, el uso desproporcionado de las redes sociales se convierte en un problema de tipo "*adictivo*" que puede afectar la vida académica objeto de interés de esta investigación. Este trabajo realizó un estudio descriptivo transversal, se administró una adaptación del "Cuestionario de alumnos sobre convivencia en las redes sociales" (Lucio, 2005) a 200 estudiantes de licenciatura y 200 de bachillerato. Los datos se procesaron con el paquete SPSS. En los principales hallazgos se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedio de adicción obtenidos por los estudiantes de bachillerato y licenciatura (t para muestras independientes = 4.122, gl 374.7, $p < 0.05$). Cuando se tiene mayor adicción a Facebook, el rendimiento académico se ve alterado, es decir los estudiantes de bachillerato invierten más tiempo en Facebook lo que los hace menos productivos académicamente en contraste a los estudiantes de licenciatura que lo emplean para apoyo de sus actividades académicas.

Palabras clave: Facebook, Adicción, Estudiantes, Nivel Medio, Rendimiento Académico.

Mucha de la tecnología que va apareciendo en la sociedad ha sido probada y utilizada en educación. Las mayores expectativas en relación con las TIC'S a menudo se encuentran en las áreas de enseñanza y el aprendizaje (Bates, 2000, como se citó en Rodríguez, 2010). Desde principios de los 1990, el uso de las TIC'S en la enseñanza superior dio un gran salto al producirse un incremento generalizado de éstas. Esta revolución de las comunicaciones, fue dirigida por el desarrollo de Internet que proporciona una plataforma de correo electrónico, seguido de cerca por las tecnologías móviles. En la segunda mitad del decenio, la "C" fue añadida por pedagogos al acrónimo "TI" con la intención de incluir la creciente importancia de la comunicación a los aspectos de esta tecnología.

En las investigaciones realizadas hasta el momento se identifican beneficios en el uso de las TIC'S para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicable en: acceso a materiales, incrementos en motivación y productividad, así como mejoras en la comprensión y el desempeño de los estudiantes, entre otros. Sin embargo, la literatura revisada señala que, aun franqueando los obstáculos fundamentales para el uso de la tecnología educativa, como son el acceso a recursos y la capacitación del profesorado, aquella sigue teniendo un efecto marginal o escaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas preparatorias (Bauer y Kenton, 2005; Cuban et al., 2001; Kozma, 2003; Robertson, 2003 como se citó en Zenteno y Mortera, 2011). En los casos contrarios donde los usos se han hecho desmedidos, se habla actualmente de una adicción.

Se piensa en adicción en el caso de la tecnología cuando un sujeto muestra una obsesión enfermiza por adquirir la última novedad tecnológica (por ejemplo, en móviles o en soportes de música) o las TIC'S se transforman en el instrumento prioritario de placer; el ansia por estar a la última novedad ya que puede enmascarar necesidades más poderosas.

Asimismo, se piensa en adicción, ante el hecho de cómo las redes sociales pueden atrapar en algunos casos a un adolescente haciendo que ante el mundo virtual se cree una falsa identidad y a distanciarle (pérdida de contacto personal) o a distorsionar el mundo real (Becoña, 2009). Lamentablemente este tipo de conductas son socialmente aceptadas y tienen la característica en común de un estado de gratificación inmediata.

La aparición de lo que conocemos hoy como tecnologías de la información y comunicación (TIC'S) durante la segunda mitad del siglo XX ha generado un cambio en la forma se entienden las actividades cotidianas. Varios hitos marcaron el proceso, comparable en repercusión con la invención de la imprenta o la revolución industrial, pero la apertura al

público y posterior masificación de internet con la implementación de la World Wide Web en 1991, pareciera haber sido el principal punto de inflexión. Desde entonces se ha redefinido la manera de comprar, hacer negocios, comunicarse, compartir cultura y conocimiento e inclusive la manera de entender la relación médico-paciente.

Diferentes estudios coinciden en señalar que el término "*vicio*" provoca reacciones afectivas de los adictos que obstaculizan el uso de los servicios de ayuda. En cambio, visualizarlo como enfermedad parece proponer una intervención para solucionarlo. Se ha encontrado que el consumo, visto como vicio, se percibe como algo voluntario, donde la influencia social es lo más importante. La adicción es socialmente vista como algo vergonzoso y rechazado. Dentro de este marco se hace caso omiso de la dependencia, la tolerancia y el síndrome de abstinencia en razón del valor atribuido socialmente a la voluntad. Por otro lado, ver la adicción como una enfermedad es muy útil para poder aceptarla y buscar ayuda. Sin embargo, lo óptimo sería prevenir la adicción, para no tener que tratarla (Nuño, Álvarez, González y Madrigal, 2006).

Es en este contexto que surge el fenómeno de las redes sociales, que llama la atención por su estrepitoso crecimiento y penetración en tan poco tiempo. El surgimiento de internet se ha acompañado de la aparición de problemas de salud no antes descritos. El progreso social y el avance de las TICS, promueven nuevos patrones de comportamientos susceptibles de promover un abuso y cierta dependencia. Conocer y analizar este tipo de comportamientos parece lógico, ya que pueden tener síntomas y consecuencias similares a los que presenta una persona que es adicta a una sustancia (Ruiz, 2010). Por ejemplo, últimamente han acaparado un lugar relevante en los medios de comunicación casos emblemáticos como el de una pareja surcoreana procesada judicialmente al morir su hija evidentemente desnutrida, mientras ellos

pasaban días enteros en un cibercafé criando una *"hija virtual"*; así como también, la muerte de un joven chino tras pasar 7 días seguidos frente al computador jugando por internet (Berner & Santander, 2012 como se citó en Torbjorn Geir, & Stale, 2012).

Se ha sugerido que los extrovertidos usan los medios sociales para la mejora social, mientras que los introvertidos suelen utilizarlo para compensación social, cada uno de los cuales parece estar asociado con un uso elevado (Kuss y Griffiths, 2011 como se citó en Torbjorn Geir & Stale, 2012).

Las redes sociales se han incorporado de manera importante a la vida de los seres humanos, de modo que se encuentran presentes prácticamente en todos los ámbitos. Se han convertido en un espacio idóneo para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda (Gutiérrez, 2011 como se citó en Torbjorn Geir & Stale, 2012). Incluso aquellas personas que no emplean un equipo de cómputo, al menos, han escuchado hablar de ellas.

Algunos de los principales espacios en los que han tenido una influencia preponderante son: comunicación organizacional, difusión de proyectos, mercadotecnia, publicidad, comercio y relaciones interpersonales; entre otros.

Los beneficios para aquellos que forman parte de las redes sociales son varios, entre ellos se encuentran aspectos de suma importancia para el ser humano como: pertenecer a un grupo con el que se tiene afinidad, hacer o renovar amistades, en lo laboral colaborar y compartir conocimientos, así como buscar trabajo, promoviendo los conocimientos y habilidades con los que se cuenta (Porrúa, 2010).ad

Cualquier inclinación desmedida hacia alguna actividad puede desembocar en una adicción, exista o no una sustancia química de por medio. De hecho, existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que en determinadas circunstancias pueden convertirse en adictivos e interferir gravemente en la vida cotidiana de las personas afectadas, a nivel familiar, escolar, social o de salud (Echeburúa y Corral, 1994 como se citó en Torbjorn, Geir y Stale, 2012).

Lo que caracteriza a una adicción es la pérdida de control y la dependencia. Todas las conductas adictivas están controladas inicialmente por reforzadores positivos, el aspecto placentero de la conducta en sí, pero terminan por ser controladas por reforzadores negativos como el alivio de la tensión emocional especialmente. Es decir, una persona normal puede hablar por el móvil o conectarse a internet por la utilidad o el placer de la conducta en sí misma; una persona adicta, por el contrario, lo hace buscando el alivio del malestar emocional (aburrimiento, soledad, ira, nerviosismo, etc.) (Marks, 1990; Potenza, 2006; Treuer, Fábian&Füredi, 2001 como se citó en Torbjorn, Geir y Stale, 2012).

La ciberadicción se establece cuando la persona deja de verse con sus amigos y se instala frente a la pantalla con sus videojuegos, el adolescente presta más atención a su iphone que a su novia, o bien, el joven no rinde en los estudios porque revisa obsesivamente su correo electrónico. En todos estos casos, hay una clara interferencia negativa en la vida cotidiana (Estallo, 2001).

Por lo general, un suceso muy negativo como el fracaso escolar, trastornos de conducta, mentiras reiteradas, aislamiento social, problemas económicos, presión familiar son los que llevan a tomar conciencia del problema. De ahí que sea muy frecuente que sean los padres u otros

familiares, más que sujeto denominado "*adicto*" mismo, quienes se acerquen a especialistas u otras personas para identificar en un primer momento y resolver el problema (Echeburúa, 2001; Echeburúa, Amor & Cenea, 1999).

Zywica y Danowski (2008) explican que Facebook permite a sus usuarios crear perfiles personalizados que incluyen información general, como la educación, el sexo, la edad, etc. Los usuarios pueden escribir y poner mensajes en las páginas de sus contactos, subir fotos y etiquetar personas en esas fotos, además de incluir videos y canciones. Se pueden tener tantos contactos como se quieran, que pueden ser compañeros de escuela, amigos, familiares, conocidos, personas de otros países y continentes, al igual que asociaciones, organizaciones e instituciones. Las motivaciones para tener cuenta en las redes sociales virtuales (Facebook), que permiten localizar a personas, chatear, mandar mensajes tanto privados como públicos, crear eventos y colgar fotos y vídeos, son múltiples: ser visibles ante los demás, reafirmar la identidad ante el grupo, estar conectados a los amigos. El anonimato produce terror, del mismo modo que asusta la soledad. Las redes sociales son el espantajo que aleja el fantasma de la exclusión; se vuelcan las emociones, con la protección que ofrece la pantalla y se comparte el tiempo libre. Uno puede creerse popular porque tiene listas de amigos en las redes sociales.

Los riesgos más importantes del abuso de las TIC'S son, además de la adicción, el acceso a contenidos inapropiados, el acoso o la pérdida de intimidad. Así, en las redes se puede acceder a contenidos pornográficos o violentos o transmitir mensajes racistas, proclives a la anorexia, incitadores al suicidio o a la comisión de delitos.

Asimismo, existe el riesgo de crear una identidad ficticia, potenciada por un factor de engaño, autoengaño o fantasía. Así, por ejemplo, se liga virtualmente con mucha frecuencia porque el adolescente se intimida menos. Sin embargo, se facilita la confusión entre lo íntimo, lo pri-

vado y lo público que puede favorecer el mal uso de información privada por parte de personas desconocidas y se fomentan conductas histriónicas y narcisistas, cuando no deformadoras de la realidad, por ejemplo alardear del número de amigos agregados.

Cuando hay una dependencia, los comportamientos adictivos se vuelven automáticos, emocionalmente activados y con poco control cognitivo sobre el acierto o error de la decisión. El adicto sopesa los beneficios de la gratificación inmediata, pero no repara en las posibles consecuencias negativas a largo plazo. Por ello, el abuso de las redes sociales virtuales puede facilitar el aislamiento, el bajo rendimiento, el desinterés por otros temas, los trastornos de conducta y el quebranto económico (los videojuegos), así como el sedentarismo y la obesidad.

Hay que considerar en este sentido que hay personas más vulnerables que otras a las adicciones. De hecho, la disponibilidad ambiental de las nuevas tecnologías en las sociedades desarrolladas es muy amplia y sólo un reducido número de personas muestran problemas de adicción (Becoña, 2009; Echeburúa & Fernández-Montalvo, 2006; Labrador & Villadangos, 2009).

En algunos casos, hay ciertas características de personalidad o estados emocionales que aumentan la vulnerabilidad psicológica a las adicciones: la impulsividad; la disforia, psíquicos y la búsqueda exagerada de emociones fuertes. Hay veces, sin embargo, en que en la adicción subyace un problema de personalidad, timidez excesiva, baja autoestima o rechazo de la imagen corporal; por ejemplo, un estilo de afrontamiento inadecuado ante las dificultades cotidianas. A su vez, los problemas psiquiátricos previos aumentan el riesgo de engancharse a internet (Estévez, Bayón, De la Cruz & Fernández-Liria, 2009; García del Castillo, Terol, Nieto, Lledó, Sánchez, Martín-Aragón, et al., 2008; Yang, Choe, Balty & Lee, 2005).

En definitiva, la dependencia a internet o a las redes sociales está ya instalada cuando hay un uso excesivo asociado a una pérdida de control, aparecen síntomas de abstinencia ante la imposibilidad temporal de acceder a la red, se establece la intolerancia y se producen repercusiones negativas en la vida cotidiana. En estos casos engancharse a una pantalla supone una focalización atencional, reduce la actividad física, impide diversificar el tiempo y anula las posibilidades de interesarse por otros temas. El sujeto muestra un ansia por las redes sociales y se produce adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto un flujo de transrealidad que recuerda la experiencia de las drogas (Greenfield, 2009; Griffiths, 2000).

El **objetivo** de este trabajo fue encontrar un punto crucial en el que el uso de facebook se vuelve una adicción, así como analizar cuáles son las condiciones que propician a una persona ser adicto a una red social.

La **hipótesis de trabajo** es que a menor grado de estudios académicos, mayor posibilidad de ser adictos a Facebook. El **método** que se utilizó fue la realización de un estudio comparativo, prospectivo y observacional, de diseño transversal. Se trabajó con una muestra no probabilística de 200 estudiantes de Licenciatura de Psicología y 200 de Bachillerato. De estos, 200 estudiantes pertenecían a grupos preestablecidos de la FESI, 100 estudiantes de grupo preestablecidos del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco y 100 de grupos preestablecidos del Colegio de Bachilleres 2 "Elisa Acuña Rossetti". Los estudiantes debían estar inscritos en sistema escolarizado y contar con una cuenta de Facebook.

Se aplicó el instrumento en las instalaciones de la biblioteca de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, los participantes se encontraron en una mesa de aproximadamente dos metros de largo por uno de ancho, alrededor de la mesa habrá seis sillas de color negro; al

momento de la aplicación había una concurrencia alta de alumnos por tal motivo existió una cantidad de ruido mayor; por otro lado, el clima que se percibió fue cálido. Así como en las jardineras que estaban situadas afuera de la biblioteca, la cuales midieron cuatro metros de ancho por cuatro metros de largo aproximadamente y había alrededor una población estudiantil mayor a la normal por lo tanto, la cantidad de ruido fue mucha y el clima que se presentó durante la aplicación fue templado.

La aplicación del instrumento en el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco se realizó en el gimnasio al aire libre en donde había aparatos para ejercitarse y una pequeña área verde, el clima fue muy caluroso y había muchos alumnos los cuales hacían bastante ruido.

En el Colegio de Bachilleres 2 "Elisa Acuña Rossetti" se aplicó el instrumento en la explanada del plantel, cerca de las jardineras que estaban a un costado de la cafetería. Al momento de aplicar habían alumnos de dicho plantel pasando; por lo tanto, existió una cantidad de ruido alto, el clima que había durante la aplicación fue templado.

Se empleó el "Cuestionario de alumnos sobre convivencia en las redes sociales" elaborado por Lucio (2005). El cuestionario fue adaptado para el uso de esta investigación y constó de 21 preguntas cada una con respuestas que tendrán valores diferentes siendo estos el 0, 1, 2, 3, y 4. Los puntos de corte de la escala fueron los siguientes: baja adicción obteniendo de 34 a 73 puntos, media adicción obteniendo de 74 a 113 puntos y alta adicción obteniendo de 114 a 154 puntos.

El procedimiento comprendió: abordar al estudiante en áreas de descanso o a la salida de clases, invitándolo a participar en el estudio sobre las redes sociales, para lo cual debía contestar una encuesta sobre el tema. Posteriormente, se le proporcionó el instrumento de evaluación,

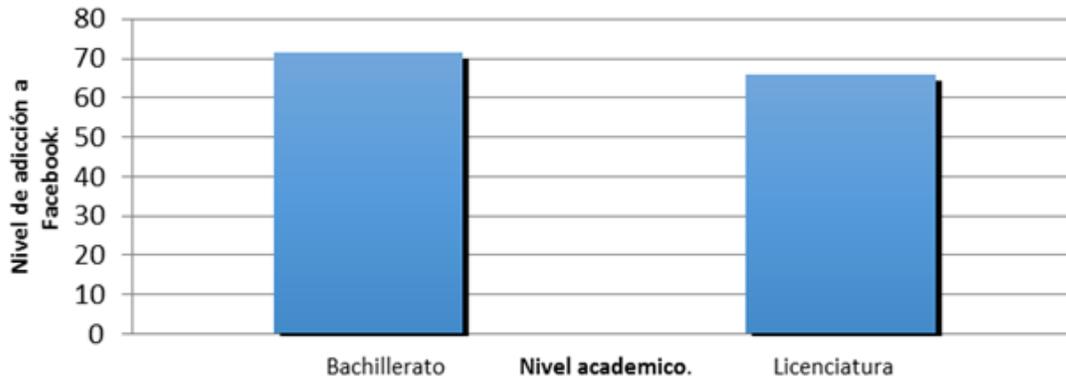
solicitando que contestara verazmente a las preguntas, tomando el tiempo que considerara suficiente, aclarando que los datos recabados serían confidenciales. Se preguntó a los estudiantes si tenían alguna duda. Las encuestadoras se mantuvieron a cierta distancia del sitio. Al final se agradeció al estudiante su participación. Para analizar los datos recabados, se examinó la consistencia interna del cuestionario, así como el valor de cada reactivo, los datos se pasaron al programa SPSS Statistics 18, en donde fueron examinados por la prueba t de student y Anova según sea la variable.

Resultados

La adicción a Facebook de todos los participantes fue en promedio de 68.7 ± 13.82 puntos, en tanto que los estudiantes de bachillerato y licenciatura obtuvieron puntajes promedio de 71.48 ± 15.14 y 65.80 ± 11.73 , respectivamente. Estos puntajes indicaron que la adicción en el *grupo de 400 estudiantes fue "baja"*, de acuerdo con los puntos de corte citados arriba. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedio de adicción obtenidos por los estudiantes de bachillerato y licenciatura (t para muestras independientes = 4.122, gl 374.7, $p < 0.05$).

Los puntajes promedio de adicción al FB obtenidos por hombres y mujeres en el instrumento, fueron 70.7 ± 14.55 y 67.1 ± 13.04 , respectivamente, los cuales mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos (t para muestras independientes = 2.59, gl 397, $p < 0.05$).

Gráfica 1. Media del nivel de adicción según el nivel académico



La gráfica 1 representa a los estudiantes encuestados donde los estudiantes de Bachillerato tienden el nivel de adicción más alto.

Tabla 1. Puntajes promedio de Adicción a Facebook, por grupos de edad

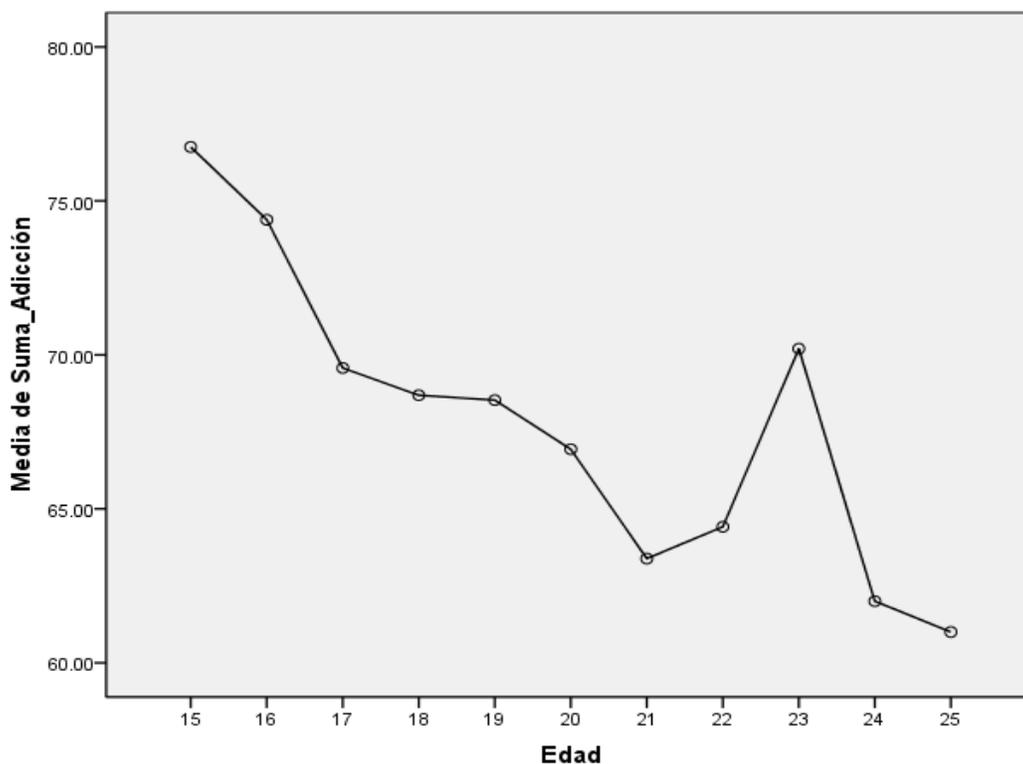
Edad	N	Media	<u>Desv.</u> Estándar
15-18	211	70.22	14.28
19-22	181	66.97	13.12
➤ 22	8	67.0	13.63
Total	400	68.68	13.82

Fuente: Estos datos fueron recabados en las inmediaciones de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, el Colegio de Ciencia y Humanidades Azcapotzalco y el Colegio de Bachilleres Plantel 2 Cien Metros "Elisa Acuña Rossetti" en el año 2014.

Se establecieron tres grupos de edad (Tabla 1), los cuales no mostraron diferencias significativas entre los promedios de adicción por edad, obtenidos con la aplicación del instrumento ($F = 2.78, p > 0.05$) la tabla 1 muestra que en el grupo de 15 a 18 años se presentan los

puntajes promedio más altos en comparación a las otras edades, que conforme se tiene más edad el nivel de adicción a Facebook va disminuyendo, aunque en el caso los participantes de 23 años a las edades los niveles de adicción a Facebook tiene una ascendencia significativa; sin embargo en los participantes mayores de 24 años obtuvieron los puntajes promedio más bajos (61.5), lo cual se vuelve a presentar la baja de nivel de adicción.

Gráfica 2. Medias de edad y nivel de adicción a Facebook



Esta gráfica nos muestra el nivel de adicción a Facebook según la edad, podemos observar que la edad de 15 años es la que obtiene el nivel más alto y partir de ahí, el nivel de adicción va decreciendo conforme la edad aumenta, pero a la edad de 23 años aumenta nuevamente de una manera notoria y posteriormente vuelve a decrecer.

Lo anterior nos abre la posibilidad de tomar en cuenta que existen otras variables que influyen en que se presente un mayor nivel de adicción en los géneros masculino y femenino de 15 años de edad y a su vez ir disminuyendo los valores conforme van teniendo mayor edad.

Interpretación

Con la información proporcionada podemos decir que, si bien es cierto que según nuestra investigación los hombres con un 45% son quienes presentan con mayor frecuencia un nivel más alto de adicción a Facebook, las mujeres no se quedan tan rezagadas; si bien, los hombres son quienes usan con mayor frecuencia las redes sociales, se puede decir que no las utilizan estrictamente como un medio de comunicación, como suele suponerse del objetivo de dichas redes, más bien, las utilizan como un medio de diversión o de distracción, ya que uno de los datos interesantes encontrados en la investigación fue que lo que consideran que los incita más al uso de Facebook es la oportunidad de poder jugar de manera gratuita. Por otro lado, en el caso de las mujeres, aunque resultaron con una frecuencia menor al hacer uso de las redes sociales, podemos decir que cuando ellas se disponen a entrar en Facebook, lo hacen con el propósito de comunicarse con otras personas por medio del chat.

Finalmente, cabe resaltar que un dato igualmente interesante que queremos rescatar de dicha investigación, es que a la edad de 15 años existe una tendencia mayor a hacer uso de redes sociales de una manera que incluso se puede volver una adicción, pero conforme la edad aumenta, el interés que se tenía por estar en dicha red social se va perdiendo de manera constante, hasta la edad de 23 años que vuelve a incrementar de manera notoria, lo que nos pareció un fenómeno muy interesante que merece una investigación especial.

Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran congruencia y consecuencia con los datos reportados por Echeburúa y Corral donde encontraron que cualquier inclinación desmedida hacia alguna actividad puede desembocar en una adicción, exista o no una sustancia química de por medio (1994 como se citó en Torbjorn et al., 2012). De hecho, existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que, en determinadas circunstancias, pueden convertirse en adictivos e interferir gravemente en la vida cotidiana de las personas afectadas, a nivel familiar, escolar, social o de salud y en este estudio se puede observar, que cuando se tiene mayor nivel de adicción a Facebook.

Por otro lado, McKenna y Bargh descubrieron que de un total de 600 usuarios de internet que utilizan redes sociales en línea, 67 % aumento su círculo social gracias a estos medios de comunicación y solo 4% informó que tenían menos conocidos y amigos como resultados de usarlos (1999 como se citó en Moral,2001). En el presente estudio, se encontró (enfocándonos en Facebook) que una manera de comunicarse y estar en contacto con los otros es a partir del Chat y así incrementar su círculo de amigos el cual es un factor relevante, también se encontró que en los hombres un factor que hace incrementar la probabilidad de adicción son los juegos en línea ya que en la sociedad donde nos encontramos se fomenta la competitividad y esto hace que los juegos en línea tengan un auge, no encontramos ningún estudio experimental que señale la adicción a Facebook por los juegos o el chat, aspecto que nos parece importante en nuestra investigación y que se deberían investigar a mayor profundidad estos aspectos relacionados con la plataforma de Facebook, cuyo manejo es sumamente común en la actualidad de modo tal que puede llegar a considerarse una adicción.

En futuros estudios se propone el estudio del empleo lúdico y comunicacional de las redes sociales, ya que como mencionamos todavía no se han abordado en profundidad las ventajas que puede llegar a tener sin caer en un abuso excesivo.

Referencias

- Becoña, E. (2009). "Factores de riesgo y de protección en la adicción a las nuevas tecnologías". *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*, Pp. 77-97.
- Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Estallo, J. A. (2001). "Usos y abusos de internet". En *Anuario de Psicología*, 2, Pp.95-108.
- Nuño, G. B., Álvarez, N. J., González, F. C. y Madrigal de León, E. (2006). "La adicción ¿vicio o enfermedad? Imágenes y uso de servicios de salud en adolescentes usuarios y sus padres". En *Salud Mental*, 29(4), Pp 47-54.
- Porrúa G., M. (2010). "El impacto de las redes sociales. Tecnología y gestión". En *Revista Dintel*, 4.
- Ruíz, R. (2010). "Análisis de comportamientos con el uso/abuso de internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios". En *Adicciones*, 22, Pp.301-310.
- Tamez, P. (2012). *Adicción a la red social de Facebook y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de la preparatoria 20 de la Universidad autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología. Nuevo León.
- Torbjorn T., Geir S. B., & Stale P. (2012). "Development of a facebook addiction scale". *Psychological Reports*, 110, (2), Pp. 501-517.
- Zenteno, A. y Mortera, F. (2011). "Integración y aprobación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior". En *Revista Apertura*. 3, (1).

Programa de información, prevención e intervención del ciberbullying

Francisca Mercedes Solis Peralta¹⁴, Azucena Valencia Torres¹⁵,
Gabriel Alejandro Valencia Torres¹⁶, Gustavo Antonio Huerta Patraca¹⁷,

Universidad Veracruzana
Centro Universitario Hispano Mexicano

Resumen

En la investigación educativa existen diversos temas emergentes que es necesario atender de manera inmediata, pues están impactando en la convivencia escolar y social del contexto actual. Uno de esos temas es precisamente el ciberbullying, forma de acoso e intimidación entre compañeros que se presenta en todos los niveles educativos de manera frecuente a través de

¹⁴ Correspondencia: mercedes_solis71@hotmail.com, 2292138230. Universidad Veracruzana.

¹⁵ Universidad Veracruzana

¹⁶ Universidad Veracruzana

¹⁷ Correspondencia: ghuerta@cuhm.edu.mx, 2299407036. Centro Universitario Hispano Mexicano

redes sociales. Este trabajo integra el diseño un programa centrado en el enfoque de habilidades socioemocionales para estudiantes, docentes y padres de familia, partiendo de la revisión de lo que están haciendo las autoridades mexicanas para atender este problema.

En la estructura de la propuesta se priorizan: la integración de un enfoque contextualizado para la convivencia escolar; la gestión de una convivencia a nivel institucional centrada en la inclusión y la diversidad; el planteamiento de acciones de apoyo a estudiantes, docentes y padres de familia para atender la problemática con información, prevención e intervención de este tipo de acoso. El enfoque de la investigación es cuantitativo y consideró los hallazgos tanto documentales como los empíricos obtenidos a partir de la aplicación de encuestas a estudiantes, profesores y padres de familia de una escuela secundaria general de tipo privado ubicada en el Puerto de Veracruz.

Palabras clave: Cyberbullying, Convivencia escolar, Políticas educativas, Escuela, Programas de intervención.

Planteamiento del problema

La situación del acoso escolar ha estado presente en las aulas generando problemas entre estudiantes donde los integrantes de tal situación asumen distintos roles, uno es agresor y otro el agredido; y en esta interacción, se detonan diferentes tipos de acosos como: el verbal, psicológico y físico. En el contexto del empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC'S) se genera una forma de acoso, conocido como *ciberacoso* o denominado por sus siglas en inglés como *ciberbullying*, el cual consiste en llevar cabo agresiones, comentarios negativos, burlas, etc., en los ambientes virtuales, sobre todo a través del empleo de las redes sociales en particular.

En los estudiantes de secundaria es común que se compartan contenido en redes sociales como imágenes, videos o textos donde se muestran situaciones que generan burlas hacia alguna persona o situación; en este tipo de contenido se aprecia a personas que están siendo víctima de ataques repetitivos en diferentes redes sociales al grado de multiplicarse (o viralizarse) su visualización, lo que provoca consciente o inconsciente un daño social o psicológico a la persona aludida en el contenido.

Para Dan Olweus (1998) el bullying se presenta cuando un estudiante es acosado o victimizado con exposición de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Cuando esta situación se realiza a través de algún dispositivo digital o entorno virtual, se habla de ciberbullying. En el contexto escolar se habla de ciberbullying en el momento en que participan como víctima o agresor algún agente educativo como estudiantes o docentes, que puede suscitarse dentro o fuera de las instalaciones escolares; asimismo, en este tipo de situaciones pueden coparticipar otros miembros de la comunidad escolar como profesores, padres de familia, personal administrativo o directivo. Cabe precisar que el ciberbullying no tiene límites geográficos establecidos, trasciende en medida que es compartido un contenido en diferentes redes sociales y sitios web.

En este panorama se orientó la investigación hacia estudiantes, docentes y padres de familia, partiendo del hecho de que deben estar informados y preparados para encarar de la mejor manera, lo que derivó en los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo informar, prevenir y atender casos de ciberbullying en el contexto escolar?
- ¿Qué acciones pueden realizar los estudiantes, docentes y padres de familia para prevenir y atender casos de ciberbullying?

- ¿Qué políticas educativas de carácter normativo y a través de programas escolares atienden el problema del ciberbullying?

Cuestionamientos que se depositan en la **hipótesis central** de orientación: el programa Información, Prevención e Intervención del Ciberbullying (IPIC) centrado en habilidades socioemocionales de docentes, padres de familia y estudiantes de secundaria permite a éstos estar informados, así como prevenir e intervenir en situaciones de ciberbullying.

Fundamento teórico

A partir de la revisión de las políticas públicas que enmarcan el tratamiento acerca del acoso escolar y el ciberbullying como una ramificación de éste, se observa que solamente algunos estados de la República Mexicana como: Tamaulipas, Nayarit, Ciudad de México, Puebla y Veracruz cuentan con leyes y reglamentaciones que atienden esta problemática a través de sus programas estatales de carácter social y educativo, estrategias de convivencia social y familiar, así como mediante la capacitación al personal docente y directivo de las instituciones educativas públicas y particulares, además de la implementación de medidas de prevención ante la violencia escolar y sus respectivas infracciones en caso de cometer faltas que trasgreden esta normativa.

Es conveniente establecer que de acuerdo a organismos internacionales como la UNESCO que la atención al acoso escolar, bullying y propiamente el ciberbullying, son el centro de atención de diversas investigaciones, derivando en análisis y propuestas para los centros educativos y a nivel gubernamental, entre los que destaca un estudio titulado: “El ciberbullying o acoso juvenil a través de Internet: un análisis empírico a través del modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD)”, realizado por García (2015) en donde se aborda la importancia del modelo TRD en el

ciberespacio. Otra tesis doctoral referente a este tema es la de "Ciberbullying, una nueva forma de acoso escolar; en este documento" de Álvarez (2015) donde analiza las relaciones del comportamiento en menores con la violencia y la agresividad, así como los factores causales de estas conductas.

En México, no se ha generalizado el tratamiento sobre este tema forma parte de un marco mayor que tiene que ver con la violencia suscitada en las diferentes esferas sociales. Sin embargo, en lo que refiere al Estado de Veracruz, sí existen parámetros legales que exigen la presencia de programas y la atención especializada para la problemática que aqueja especialmente a los adolescentes.

El abordaje del ciberbullying se sitúa desde diversas áreas; se describen a continuación las que tienen que ver desde una postura teórica para después incluir la conceptualización desde la postura legal en donde precisamente se enuncia la parte prescriptiva de esta temática.

Lo concerniente al tratamiento teórico de lo que significa el ciberbullying ha merecido varios estudios y ha despertado el interés como tema central incluso de tesis de posgrado; en donde converge el concepto de la convivencia escolar, el cual ha ido de la mano para promover a modo de soluciones, esquemas de capacitación y de acciones para menguar lo relacionado a esta modalidad de acoso. De igual forma se presentan algunas consideraciones de lo que significa la violencia y el entorno en donde puede tener origen el fenómeno del acoso escolar de acuerdo a propuestas de algunos trabajos de investigaciones que se señalarán a continuación.

Dan Olweus (1998) a quien se le adjudica la creación del término de "bullying", lo explica así: "sucede cuando un estudiante es acosado o victimizado estando expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes" (p.45). Esta conceptualización

incluida en una publicación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en 2014, incluye a su vez la propuesta de la Academia Americana de Psiquiatría para Niños y Adolescentes, considerada por Mainieri (2006) como “la forma de conducta violenta caracterizada como “intimidación”, maltrato y acoso entre iguales, especialmente en personas que humillan a otras que consideran más débiles” (p.23).

En el documento de este organismo se presenta propiamente otro concepto sobre acoso cibernético, de acuerdo con Kowalski, Limber y Agatston (2010) los cuales comentan “[...] en esencia, el acoso cibernético incluye el acoso a través del uso de las nuevas tecnologías tales como internet y los teléfonos móviles” (p.13).

De acuerdo en Kowalski, Limber y Agatston (2010), algunas de las conductas que constituyen casos de ciberbullying son:

- *Insultos electrónicos.* Son intercambios breves y acalorados entre dos o más personas, que tienen lugar mediante alguna de las TIC.
- *Hostigamiento.* Se trata de palabras, conductas o actos (reiterados o persistentes) dirigidos a una persona específica. Su fin es molestar, alarmar o causar alteración emocional en esa persona.
- *Denigración.* Se hace mediante la difusión de información despectiva y falsa respecto de otra persona.
- *Suplantación.* En este caso la persona acosadora se hace pasar por la víctima, la mayoría de las veces utilizando su clave de acceso para acceder a cuentas en línea y luego enviando contenidos negativos.

- *Desvelamiento y sonsacamiento.* Se refiere a revelar información, a menudo comprometida, a personas a las que jamás se habría pensado en revelar algo semejante.
- *Exclusión y ostracismo.* Dentro o fuera de la red, los menores suelen percibir si están "in" o están "out". Si no están dentro (in-group), ello significa que están fuera (out-group).
- *Ciberpersecución.* Este comportamiento se refiere a la persecución mediante comunicaciones reiteradas, hostigadoras y amenazantes. Está claramente relacionado con el hostigamiento, pero supone una serie de amenazas más que hostigamiento propiamente dicho.
- *Paliza feliz (happy slapping):* Este es un método relativamente nuevo de acoso cibernético que comenzó en los vagones del metro y se ha arraigado en Inglaterra. La gente, habitualmente adolescentes, van andando y le dan un guantazo a alguien, mientras que otra persona, también habitualmente otro adolescente, graba la agresión sirviéndose de un teléfono con cámara incorporada.

Por su parte, Ibarra (2014) define al ciberbullying como "el despliegue de la conducta violenta, intencional y reiterada sobre la misma persona se desenvuelve a través de medios tecnológicos -principalmente internet- o respecto de las tecnologías o información de otra persona bajo la influencia de dominancia o poder del victimario" (p 68). Asimismo, en la obra *Estudios aplicados sobre la libertad de expresión y el derecho a la información* (2009), resalta justamente el hecho de que sólo en algunos Estados como lo es el de Veracruz, donde se están constituyendo leyes para atender este fenómeno.

En torno a las políticas públicas en materia de acoso escolar y ciberbullying, en el documento titulado “Década Internacional por una cultura de paz y no violencia para los niños del Mundo”, realizado entre 2001 y 2010 promovido por la UNESCO (2010), aparecen elementos que ponen en la mesa de análisis y fundamentan la premisa que la convivencia escolar deba ser bastión en el diseño de políticas públicas concernientes a la prevención de la violencia que gradualmente ha ido en aumento en las instituciones educativas.

Se hace hincapié dentro de la iniciativa “Educación para todos” en la postura para convivencia escolar también como generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana. Respecto de la discusión sobre el clima escolar, la UNESCO (2013) propone que en los centros educativos los niños responsables de la construcción de aprendizajes y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democratización.

A su vez, la propia UNESCO asume la postura que el ciberbullying es una tendencia de lo que ramifica la violencia, entendido el primero como una expresión equiparada con otro tipo de violencia vinculadas a la discriminación racial, por ejemplo. De la propuesta de “Prioridades post-2015” con propuesta de una agenda para América Latina. Para objeto de este trabajo se retoman como marco asociado a las políticas sobre la regulación y tratamiento del ciberbullying las siguientes:

- a) Nuevas perspectivas de análisis que permitan “*refrescar*” la narrativa de que es necesario mejorar la convivencia escolar para disminuir la violencia en la escuela o en la sociedad, o bien para mejorar el rendimiento académico.

- b) Desarrollada al interior del movimiento de educación multicultural anglosajón, la justicia social engloba hoy a un conjunto de investigadores y practicantes cuyo sueño es generar puentes concretos para que la escuela y la educación puedan ser un lugar donde se genere mayor inclusión social.
- c) Una aproximación es la de bienestar social en la escuela. Se requieren, además, conversaciones relevantes entre los organismos internacionales, las instituciones que producen investigación y quienes diseñan e implementan políticas públicas en materia de convivencia escolar.
- d) Gestionar la convivencia escolar es gestionar la inclusión y diversidad.
- e) Generar formas y sistemas de apoyo (y no castigo) a las escuelas.

Por su parte, Álvarez (2015) menciona en su tesis doctoral, varias propuestas orientadas a la atención del ciberbullying, entre ellos el proyecto titulado "Alumnos Ayudantes en TIC", que es una iniciativa realizada en algunos colegios de Madrid, dentro de un proyecto educativo sobre el uso correcto de las TIC por niños en edad escolar. En dicho proyecto se busca la promoción de valores éticos en ciudadanía digital para evitar el mal uso del internet, previniendo de esta manera el ciberbullying.

Presenta Álvarez (2015) en el proyecto "Cibermanagers" desarrollado en Vizcaya, una propuesta educativa nacida desde *Pantallas Amigas* en la formación de agentes para impulsar presentes y futuras personas con competencia digital responsable, este caso no sólo se centra en el entorno escolar sino también se realizan encuentros formativos con familias y docentes. Así como el proyecto ConRed (Conocer, Construir y Convivir en Internet y las Redes Sociales),

se enmarca dentro del proyecto europeo Daphne y es fruto del trabajo del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI), con el objetivo de potenciar el uso de las redes sociales y prevenir el ciberbullying.

En otro trabajo titulado "Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional" de Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás y Jaureguizar (2016), se presenta un programa que contiene actividades para prevenir/reducir el bullying/cyberbullying. Se estudiaron los efectos en adolescentes que se producían después de implementar el Programa Cyberprogram 2.0, en el cual se aplicaron por ejemplo, situaciones para identificar estrategias positivas de afrontamiento de situaciones de acoso. Todo lo anterior, considerando los factores del desarrollo socioemocional y en la violencia de los jóvenes. El resultado fue la mejoría desarrollo socioemocional y a la disminución de la violencia.

Políticas educativas: normatividad

En lo que respecta al ámbito de la normatividad y políticas educativas, merece especial atención el que la Secretaría de Educación Pública (7 de diciembre de 1982) emitió a través del Acuerdo 98 en el Diario Oficial de la Federación, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria en donde se encuentran enumeradas las obligaciones que las instituciones educativas de este nivel contraen a favor para el seguimiento y acciones específicas en la resolución de conflictos generados por el acoso escolar; especificando incluso lo procedente para casos de acoso cibernético.

Al respecto, se considera el marco básico para la justificación, Para la creación e involucramiento de un programa para la atención al acoso escolar y posteriormente, sobre el ciberbullying. El papel de cada uno de los integrantes del centro educativo se plantea con sus respec-

tivas obligaciones y responsabilidades. Dichos lineamientos son los artículos siguientes, aclarando que la normativa al respecto se puede consultar directamente en el Acuerdo 98 emitido por la SEP (1982), aunque para fines de espacio y delimitación se incluyen los más relevantes:

Es necesario considerar que la conducta del personal en una institución educativa, en todo momento es motivo de modelaje hacia los alumnos. Por ello el artículo 14 comprende que quienes laboran en cualquier organismo educativo deben mantener pulcritud personal y a la vez cumplir la función de una intervención oportuna en caso de la detección de algún conflicto escolar o asunto que pueda motivar un daño entre alumnos. Asimismo se alude al fomento de las buenas prácticas en las relaciones humanas dentro del plantel es de vital importancia. De igual forma en el artículo 23 se refiere al docente, en su papel de auxilio a los alumnos en su desarrollo de su formación integral. (p. 14)

Sin duda esto significa que dentro del ámbito escolar, los alumnos tendrán que tener la clara idea que la convivencia significa toda una esfera de relaciones entre quienes forman parte de ella; y, que la comunidad no se reduce únicamente en mantener un ambiente cordial entre los propios estudiantes sino que son también el que establecen de manera latente con el personal a quienes día a día observan y se comunican con ellos. En este sentido, se rescatan estos rubros con el argumento que de ahí radican las dimensiones que se consideraron para el presente estudio con miras a proponer estrategias que coadyuven a las buenas prácticas.

Además, en este acuerdo se dictaminan conductas que pueden ser sancionadas y que son señaladas en su Artículo 70, que tratan entre otras cosas, la atención a temas como vejaciones o tratamientos lesivos a otros integrantes de la comunidad escolar o inclusive a personas ajenas que asisten al plantel.

En lo que refiere al ámbito estatal en Veracruz se expidió el 14 de octubre de 2011 la Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de La Llave, (2011) publicada en la Gaceta Oficial; que concentran los programas dirigidos a la atención al acoso escolar, específicamente el Artículo 12, Primera Fracción. Asimismo, el resto de los artículos ahí presentados contienen la descripción acerca del papel de cada uno de los integrantes de las instituciones educativas e incluso el deber de capacitarse para la atención del acoso escolar, destacándose la siguiente información.

Los primeros artículos hablan de los objetivos de la presente ley resaltando el garantizar la integridad física y psicológica de los estudiantes. Pero sobre todo, enfatiza la concepción de realizar lo anterior en un contexto libre de violencia, donde por cierto y en contraparte, las redes sociales y medios digitales tienen en sus contenidos mucho de estos matices, de tal forma que son factores que promueven actitudes negativas entre individuos usuarios de estos dispositivos.

Esta ley, es de carácter obligatorio; sin embargo, por desconocimiento, varios planteles educativos han omitido en sus estructuras organizacionales esta información, provocando climas adversos y que no promueven la convivencia. Además la ley considera las facultades y obligaciones del Director escolar debe asumir; cómo implementar de planes de prevención de acoso, pero también de verificar que estos se cumplan de manera permanente en conjunto con todos los miembros de la comunidad escolar.

Este panorama es el que debe visualizarse para comprender que el tema del acoso escolar y ciberbullying debe abordarse de manera unificada por todos los involucrados.

El Artículo 12 de esta Ley, habla sobre las modalidades que puede presentar el acoso escolar. Su importancia radica precisamente en que se hace mención a lo cibernético; es decir; a través del uso de cualquier dispositivo electrónico, incluyendo internet y redes sociales. En este artículo se observa ya la posibilidad de encuadrar los aparatos y formas de comunicación digital que pueden utilizarse. En este sentido, se hace alusión al tema en cuestión, donde el mal uso provoca el daño moral a quienes son víctimas de estos hechos por medio de burlas o señalamientos hacia su persona.

En cuanto a lo que un Plan de Prevención del Acoso Escolar debe incluir, es en el Artículo 19 donde se mencionan como mínimo los siguientes aspectos: temas de información, educación y prevención sobre acoso escolar en los planes y programas de estudio; así como la creación de actividades que faciliten información y fomenten actividades sobre prevención del acoso escolar en los colegios, de acuerdo con sus edades. Esto resulta fundamental porque permite identificar los elementos que debe tener un programa de esta magnitud. En la práctica, las instituciones por desconocimiento han dejado de lado estos elementos que resultan básicos para combatir el tema del acoso, incluso no son tomados en cuenta en las planeaciones de los profesores, menos del personal administrativo que debe estar involucrado al mismo nivel.

Aunado a lo anterior, un eje prioritario a lo que este trabajo de investigación sobre ciberbullying tiene como una de sus aspiraciones posteriores, es la creación de medidas de capacitación a todo el personal de la institución y es precisamente el Artículo 20 que menciona el tema de la capacitación, tomando este asunto como un acto obligatorio, de conformidad con el Plan de Prevención del Acoso Escolar.

Para que los planes de prevención e intervención funcionen, se deben integrar a toda la plantilla académica y administrativa, tal como se estipula en el Artículo 38; puntualizando que los planteles educativos deberán contar justamente con un área específica y encargada que participe en la implementación de los Planes de Prevención.

Diseño metodológico

Esta investigación se aborda desde un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo, el análisis y alcance de los resultados se plantea en un nivel descriptivo-propositivo; los resultados que se ofrecen constituyen un primer acercamiento diagnóstico a la institución que fue el escenario para la recolección de la información. Para ello se utilizó una encuesta a estudiantes, docentes y padres de familia, diseñando como un cuestionario de opción múltiple con 24 preguntas organizadas en cinco dimensiones pensadas desde un inicio como ejes del análisis que representan los ejes de análisis. Las dimensiones que se contemplaron en el instrumento son: Uso de TIC en la vida cotidiana y escolar, Participación en redes sociales, Escenas de ciberacoso y su definición, Causas y consecuencias, Conocimiento, Autopreparación y acciones de prevención.

El Colegio donde se realizó el estudio es una institución privada que actualmente cuenta con los servicios de maternal, jardín de niños, primaria y secundaria, incorporados todos a la mencionada Secretaría de Educación Pública (SEP) y con una historia de 28 años, la cual fundamenta sus prácticas educativas en el enfoque constructivista y busca brindar servicios de educación integral para formar personas autónomas que potencialicen sus diversas inteligencias y construyan aprendizajes significativos, sin dejar a un lado el aspecto emocional-moral.

La Secundaria del Colegio, que es el escenario específico del estudio, cuenta con dos grupos de cada uno de los grados que la conforman con un total de 105 alumnos, de los cuales 32 son de primer grado, 39 de segundo y 34 de tercero. Para atender los grupos, cuentan con 14 profesores del área de español y 6 profesores para el área de inglés. Además de tres personas para el área de intendencia. Los estudiantes son adolescentes entre 11 y 15 años, en su mayoría pertenecen al nivel socioeconómico medio y medio alto, no todos viven con ambos padres, ya que muchos trabajan en otras ciudades y otros son padres divorciados.

En su desempeño escolar, las características varían mucho, de acuerdo a los estilos de aprendizaje de cada uno y sus condicionantes emocionales; son alumnos a los que les agrada participar en cuestiones académicas y que muestran gran interés hacia nuevos proyectos de trabajo, gran parte de ellos se caracterizan por ser críticos, propositivos y activos en su aprendizaje. Sin duda, todos ellos tienen acceso a los recursos tecnológicos, contando con al menos algún tipo de dispositivo digital, pero no siempre con la orientación y/o supervisión necesaria para chicos de su edad, lo cual conlleva que no siempre el uso que se les dé a los mismos sea el más beneficioso. Los instrumentos se aplicaron a 97 estudiantes, 18 docentes y 12 padres de familia.

La elección de esta institución se debió al interés que mostraron sus directivos y profesores para atender algunos indicios de ciberbullying que se evidenciaron por ciertos estudiantes en el ciclo escolar 2016-2017 y que significaron señal de alarma entre la comunidad escolar sobre todo cuando es una escuela que siempre ha atendido no sólo el desarrollo cognitivo del estudiantado sino también el socioemocional, promoviendo la autorregulación y toma de decisiones responsable y analítica. Datos que son conocidos por el equipo investigador al tener contacto con las autoridades del plantel.

Resultados

El apartado que se presenta a continuación es un análisis de tipo descriptivo de los datos hallados con la aplicación de los instrumentos delimitados en la metodología de estudio, los cuales fueron una encuesta a estudiantes, otra a docentes y una más a padres de familia. Como se mencionó, cinco fueron las dimensiones en las que se organizó cada uno de los instrumentos de investigación con la plena intención de estructurar de la misma forma la descripción general de los resultados, que aunque en este momento no llegaron a ser un análisis estadístico de tipo inferencial, sí permitieron reunir evidencias cuantitativas, que como parte de un diagnóstico inicial sirvieron para identificar las principales tendencias, problemáticas o necesidades respecto al uso de TIC en la vida cotidiana y escolar, la participación en redes sociales, las escenas de ciberacoso más reconocidas por los sujetos de la investigación y la forma en que ellos las definen, así como la identificación de las causas y consecuencias principales, así como las ideas que alumnos, profesores y padres de familia tienen sobre el conocimiento y autopreparación para llevar a cabo acciones de prevención.

Así pues, el primer bloque de preguntas refiere al uso de redes sociales y hábitos de interacción, las preguntas fueron iguales para padres de familia, docentes y estudiantes. Con los resultados obtenidos se identificó que el Chat (Whatsapp, Facebook Messenger, etc.) es la opción que es mayormente utilizada como medio de comunicación por estudiantes y padres de familia, mientras que los profesores utilizan mayormente el correo electrónico y las Redes.

En relación al tipo de dispositivos mediante los cuales acceden a las redes sociales, el teléfono celular es el dispositivo empleado con mayor frecuencia por los tres grupos encuestados al representar más del 90% de las elecciones en cada muestra. El tiempo promedio que dedican al uso de las redes sociales oscila entre 1-5 horas diarias, así los estudiantes y profesores

tienden a acceder a ellas durante las tardes o a cualquier momento del día, mientras que los padres de familia prefieren la noche o cualquier momento disponible durante su jornada diaria para su acceso.

Whatsapp y Facebook son las redes sociales que con mayor frecuencia son utilizadas por los profesores y padres de familia utilizan, destacándose Whatsapp alcanzando el 95.56%. Mientras que los estudiantes emplean diversas redes sociales predominando Facebook 72.34%, Whatsapp 61.40%, Youtube 53.19% e Instagram 38.30%.

Las actividades que realizan mientras utilizan las redes sociales son: Compartir fotos, videos, información y comentarios de sus contactos, con la finalidad de estar en contacto con ellos, hacer nuevas amistades o por actividades de entretenimiento, asimismo los estudiantes y profesores hacen uso de las redes sociales para realizar trabajos académicos de manera individual o colaborativa.

En cuanto a los miembros que integran los contactos en las redes sociales las tres muestras coinciden en familiares cercanos y en general, amigos, parejas sentimentales y compañeros de trabajo. Aunado a ello, los estudiantes y profesores mantienen contacto por las redes sociales entre sí. Las personas o perfiles que integran las listas de contactos de los estudiantes y profesores son personas que conocen de manera personal (físicamente) en un 80 a 100%, en contraste con las respuestas sugeridas por los padres de familia que manifestaron que en un 41.67% no conocen a casi ninguna de las personas que conforman sus contactos.

En la dimensión “escenas de ciberacoso y su definición”, el 67% de los alumnos encuestados coinciden en definir el ciberbullying como una agresión que se realiza por medios digitales, el resto señala que implica un daño intencional o repetido en el que participan una o más personas que conocen al agredido.

El 62% de los alumnos declaró haber sido testigo de casos de ciberbullying en internet o redes sociales, en este mismo caso resultó un 36% de docentes y 20% de padres de familia. Al preguntarles si lo observaban con compañeros el 70% respondió que “no”. Y aunque el 68% de los tres grupos encuestados dijo que ante estas situaciones tratarían de hacer comentarios a favor de la víctima para que el agresor haga conciencia, el resto aún mantiene una actitud pasiva al manifestar que no haría nada al respecto. Desafortunadamente, 10 de los estudiantes sí reconocieron haber sido víctima de ciberbullying y otros tres incluso haber sido agresor. Afortunadamente ningún encuestado respondió que se uniría al ciberacoso.

Por el contrario, en la dimensión causas y consecuencias, al preguntarles cómo se sienten al observar el acoso, la respuesta que mayor frecuencia tuvo fue “con ganas de evitarlo” 68%, seguida por “enojado” con 23% elecciones y “frustrado” con 6% elecciones. Además, comentaron que consideran que cuando una persona es acosada la emoción más experimentada por aquélla es depresión, seguida de frustración y en tercer lugar de enojo.

En la dimensión conocimiento, autopreparación y acciones de prevención se les preguntó qué acciones aplicaría para no ser víctima de ciberacoso y las tres acciones más frecuentes en estudiantes, docentes y padres de familia fueron: “no contestar provocaciones”, “no publicar fotos comprometedoras” y “no aceptar contactos que no conoce”. Además, afirmaron que si fueran víctimas de ciberbullying lo que harían sería “reportar al centro de seguridad de la red social”, “avisar a las autoridades” y “cerrar sus cuentas”.

En lo general los encuestados muestran una actitud de enfrentar al problema, recomendando denunciar, enfrentar al acosador, aunque tratando de ignorar las ofensas para que no les afecten. Los docentes y padres de familia por su parte reconocen no estar capacitados para atender casos de ciberbullying.

Programa IPIC: Información, Prevención e Intervención del Ciberbullying

Se contemplan en el programa IPIC estrategias que tienen como eje principal el desarrollo de habilidades socioemocionales orientadas a atender de manera efectiva situaciones de ciberbullying en las que pueden estar involucrados estudiantes de secundaria, docentes y padres de familia. Su estructura plantea el desarrollo de estrategias socioemocionales para estudiantes que buscan fortalecer aspectos centrales de su personalidad y estrategias de socialización y tecnológicas para la intervención para padres de familia y docentes.

El objetivo del programa es desarrollar habilidades emocionales que les permitan a estudiantes, docentes y padres de familia fortalecer su autoconocimiento y habilidades interpersonales para manejar con éxito el ciberbullying a través de una apropiada y oportuna introspección, cuya base servirá para la prevención y atención de casos en el contexto escolar. Apostando al desarrollo de **Estrategias socioemocionales para estudiantes**, para las cuales se contemplan cinco fases de trabajo individual del programa, cada una de las cuales integra cuatro estrategias, haciendo un total de 20 estrategias dirigidas a los estudiantes de secundaria, estas son:

Fase 1: Conocer las propias emociones. La conciencia de uno mismo es la clave de la inteligencia emocional. Es importante reconocer como el estado de ánimo repercute en la conducta.

- a) ¿Quién soy yo?
- b) Las ventanas de Joharí (el yo público, el yo privado, el yo ciego y el yo desconocido).
- c) Reconociendo tus emociones: ¿Qué te hace feliz; ¿Qué te pone triste?; ¿Qué situaciones te enojan? ¿Cuáles son tus miedos?
- d) Tú propósito de vida.

Fase 2: Autocontrol o manejo de las emociones. Permite no dejarse llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer qué es pasajero en una crisis y qué perdura. Saber controlar el temperamento y actuar con cordura ante diferentes situaciones sin dejarse llevar por el calor del momento y actuar de forma irresponsable.

- a) Identificación de causas de estrés.
- b) Visualizando escenarios futuros.
- c) Técnicas de relajación.
- d) Concéntrate en lo que más te gusta hacer.

Fase 3: Automotivación. Las personas que saben controlar la impulsividad y esperar para obtener su recompensa cumplen con sus objetivos y están conformes con sus logros.

- a) Tu estado de ánimo.
- b) Lo que te motiva.
- c) Buscando lo positivo de los problemas.

- d) De los fracasos también se aprende.

Fase 4: Empatía. La capacidad para reconocer las emociones de los demás, saber qué quieren y qué necesitan es la habilidad fundamental para establecer relaciones sociales y vínculos personales.

- a) Aprendiendo a escuchar sin prejuicios.
- b) Las diferencias nos hacen únicos.
- c) La opinión constructiva.
- d) Como te sentirías tú si estuvieras en esa situación.

Fase 5: Manejar las relaciones interpersonales. Esto significa saber actuar de acuerdo con las emociones de los demás; ayuda a determinar la capacidad de liderazgo y popularidad.

- a) La negociación ganar-ganar.
- b) Manejo del conflicto.
- c) Integración a equipos de trabajo.
- d) Liderazgo.

Así como a la conformación de **estrategias de socialización para la prevención e intervención del ciberbullying por parte de los padres de familia y docentes**, que consisten en:

- Fomentar la convivencia física para que pasen menos tiempo con la tecnología.

- Debatir con sus pares: De esta manera aprenderán los matices del lenguaje y de las relaciones con el resto de las personas.
- Integrarlos en actividades extraclase: Deportivas, culturales, artísticas en las que los estudiantes se puedan integrar.
- Comunicación asertiva constante: Conocer su círculo de amigos, compañeros de escuela, que le gusta, que le disgusta, como le va en la escuela, que es lo que más le gusta de la escuela, que le disgusta de la escuela, etc.
- Ganarse la confianza para que hablen de diferentes temas incluyendo si son víctimas de agresiones. Escuchar no regañar.

Sumado a ello y considerando las actividades de los miembros de la sociedad la puesta en práctica y desarrollo de **estrategias tecnológicas para la prevención e intervención del ciberbullying por parte de padres de familia y docentes**, en las cuales se contempla:

- Dar a conocer los riesgos del internet: virus, spam, suplantación de identidad, etc.
- Herramientas que necesita instaladas en sus dispositivos: antivirus, cortafuegos etc.
- Hábitos seguros: No entrar a páginas que no sean seguras donde te pidan contraseña, no proporcionar datos personales.
- Establecer horarios para el uso de internet, evitando generar dependencia; establecer un lugar de tránsito y uso común para utilizar los dispositivos.

- Detectar la procedencia de la agresión: reportar la cuenta con la empresa, casi todas tienen políticas de seguridad que impiden que se molesten entre usuarios.
- Documentar la agresión: Guardar mensajes de evidencia pues eso será necesario si las cosas se complican. Llevar el registro indicando, fecha, medio por el que se recibió, que se hizo con él etc.

El proceso de evaluación de resultados del programa IPIC se encuentra en proceso de construcción, situación que impide, por el momento, presentar resultados de la implementación de dicho programa.

Conclusiones

El ciberbullying implica diversas situaciones visibles como: insultar o agredir en redes sociales, exponer en éstas mensajes o fotos enviadas de manera privada; envío de email agresivos; insultar en sitios web; insultar en aplicaciones de mensajería instantánea; insultar en salas de chats; insultar en blogs; subir fotos o dibujos desagradables en sitios web; envío de mensajes de texto ofensivos; envío de fotos o vídeos de escenas violentas a través del teléfono móvil; envío de fotos o vídeos de escenas íntimas a través del teléfono móvil; realizar llamadas de teléfono en las que, cuando la víctima responde, se guarda silencio o se gastan bromas. Estas conductas denotan la necesidad de atención no sólo de la víctima sino también del victimario.

Su atención en escuelas secundarias requiere de estrategias contextualizadas que atiendan el problema de raíz, se considera que el desarrollo de habilidades socio-emocionales del estudiante y la información para docentes y padres de familia, se puede brindar prevención y, en su caso, intervención ante situaciones donde se presente alguna situación de ciberbuying.

El trabajo preventivo desde casa y en la escuela resulta primordial, por lo que docentes y padres de familia deben estar en comunicación constante y armónica en relación a las actividades que realizan los estudiantes de secundaria en el contexto escolar, familiar y social, lo que permitirá la información de los estudiantes sobre los riesgos de esta práctica y con ello que se protejan a través del fortalecimiento de su personalidad, aspecto crucial dado la edad con que cuentan y los hábitos tecnológicos que poseen. Con el diseño del programa IPIC se espera aportar alternativas sencillas y viables a la atención de esta problemática, dirigiendo la atención a los tres agentes que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes de secundaria.

Referencias

- Álvarez, G. (2015). *Cyberbullying, una nueva forma de acoso escolar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ibarra, E. (2014). "Protección de niños en la red: sexting, cyberbullying y pornografía Infantil". En Pla, I *Estudios aplicados sobre la libertad de expresión y el derecho a la información*. Instituto de Investigaciones Jurídicas Serie Estudios Jurídicos.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014). *Prevención del Acoso Escolar, Bullying y Cyberbullying*. México.
- Mainieri, Y. I. (2006). "Violencia en el entorno educativo. Algunas ideas sobre el "bullying". En *Revista Educación y Desarrollo Humano Nuevo Milenio*, Año I. No. 4. San José, Costa Rica, Julio-agosto-septiembre.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Orientaciones Para la Prevención, Detección Actuación en Casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato En Las Escuelas de Educación Básica*. México.

Secretaría de Gobernación (1982). *Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*. Diario oficial de la Federación.

Secretaría de Gobierno del Estado de Veracruz (2016). *Ley número 303 de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*.

UNESCO (2014). *Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015*. Consultado el 3 de agosto de 2017 de: <http://www.ie-salc.unesco.org.ve/index.php>

La violencia social y el bullying en las instituciones educativas

Julio César Carozzo C.

Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela

La presencia de la violencia entre iguales en la escuela suscita actitudes paradójicas: en algunos casos se dimensionan de manera exagerada los porcentajes de quienes sufren esa violencia relacional, mientras que otros simplemente la consideran extraña en sus instituciones educativas. Quienes se suman a la tendencia de exagerar las incidencias de la violencia y el bullying, ubica a las escuelas públicas como lugares ideales para todo tipo de violencia, del mismo modo que son las instituciones educativas privadas en donde se niega su existencia. Podríamos añadir un detalle curioso, son las instituciones educativas más costosas las que más se esmeran por negar todo lo que se refiera a la violencia en la escuela.

La visión del problema de violencia en las escuelas con mayor prestigio, es basada en dudosas encuestas o sesgados estudios interesados en alentar una imagen negativa de la educación pública en la percepción de la comunidad y con ello justificar la voracidad que muestran las

corporaciones empresariales interesadas en el control de la educación pública. Estas instituciones, también invisibilizan con diferentes pretextos la violencia que existe en las instituciones privadas, de esa forma, perpetúan el sufrimiento y la infelicidad de los estudiantes que sufren diversas modalidades de violencia, no solo ignorándolas, sino haciendo que ellas sean percibidas como legítimas normas de disciplina y conducta que le serán beneficiosas en su proceso de aprendizaje en la escuela (Carozzo, 2017).

Las políticas educativas dictadas desde el Estado mantienen una actitud de acatamiento a las dos versiones que pululan entre los educadores y profesionales que se encuentran entregados a la difusión de estas interesadas versiones de la violencia en las escuelas y se limitan a administrar las medidas que recomiendan aquellos expertos órganos del sistema. La pasividad de los organismos gremiales y profesionales de la educación ha hecho el resto en esta errática visión y con ello, han contribuido para que la escuela continúe siendo el mejor espacio para educar a los niños y jóvenes sobre las mejores estrategias de mimetización social y cultural.

La violencia en las instituciones educativas

El derrotero que se ha seguido en los estudios sobre la violencia en la escuela nos ha llevado a un lugar común consistente en estudiar sólo la violencia que se produce entre los estudiantes, a partir de allí, convencernos que son los estudiantes quienes condicionan la turbulencia en las instituciones educativas y son responsables de la crisis de la educación y del fracaso de sus políticas que buscan la calidad educativa; sin permitirse olvidar que son esos comportamientos los que perturban los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante tal "*convencimiento*" mediático hemos reconocido que las medidas disciplinarias que se imponen

a los responsables de estos problemas deben merecer un mayor rigor, que puede incluir la expulsión de estudiantes incapaces de adaptarse a las reglas de conducta dispuestas por las instituciones educativas. Pese a que no se ignora la influencia de factores familiares, escolares y sociales en la ocurrencia de la violencia en la escuela, el aspecto personal es sobredimensionado (Avilés, 2012; Chaux 2012; Roldán, 2013).

En suma, en virtud de la violencia que se le imputa a los estudiantes, las autoridades educativas optan por el empleo de diversas medidas aversivas y punitivas; lo que no constituye novedad alguna porque la política de las instituciones educativas para mantener el orden y la disciplina siempre les fue bien con la aplicación de sistemas de castigos pretendidamente disuasivos y realmente punitivos. Si fue o no exitoso el empleo de estas medidas de violencia en perjuicio de los estudiantes no es de interés relevante porque basta con tener conciencia que el empleo de castigos y violaciones contra los derechos de los menores en la escuela fue y sigue siendo, una infausta herencia que se debe expulsar de los claustros.

Hablar de una violencia institucional por parte de los centros educativos es un tema que no se puede ni debe eludir, si de transformar la escuela y la vida de los agentes educativos se trata. El imperio de una cultura que pondera todo tipo y forma de relación poder-sumisión entre los individuos en la institución educativa ha naturalizado la violencia en la escuela y ha cosificado a todos los miembros en el convencimiento de que el orden y la disciplina reposan en el dominio de una autoridad férrea e insensible a los derechos de las personas (Puig Rovira, 2006; Viscardi y Alonso, 2013)

Justamente el bullying, la peor de las modalidades de violencia instaladas en las escuelas, es la expresión más cabal de lo dicho. En efecto, el bullying es una relación de violencia en donde el agresor utiliza su mayor poder para someter a la víctima y alcanzar mediante la intimi-

dación el control de la víctima así como de los restantes miembros del aula, contando para ello de la más completa impunidad. La relación de poder-sumisión que se consagra en la escuela en las relaciones entre pares no es otra cosa que una réplica del modelo familiar, escolar y social que los agresores experimentan y recrean.

La violencia en la escuela no es, por tanto, un asunto que concierne a la presencia de individuos agresores y disfuncionales que alteran el statu-quo de la escuela a quienes se debe sancionar y expulsar. Se trata de comprender que es el sistema educativo y la institución educativa quienes la toleran con su falta de medidas preventivas y que son ellas también las que se valen de la violencia para imponer un modelo de enseñanza que facilite en los educandos la interiorización de una cultura y una ideología de la dependencia a través del modelo poder-sumisión que persigue la domesticación mental y cultural de todos sus integrantes.

Por ende, ¿qué es lo que se debe transformar y cómo hacerlo? La respuesta a esta pregunta definirá la visión que se tiene del problema y la comprensión de las responsabilidades que se diseñen para la ejecución de las tareas que sean congruentes con lo que se debe hacer para lograr la transformación que se requiere en la escuela. La transformación que se busca empieza a partir del instante en que tomamos conciencia de que es preciso romper el estereotipo con el que nos venimos manejando en las tareas educativas desde hace mucho, a sabiendas que ellas han servido de muy poco.

La violencia en el sistema social y la violencia en las instituciones educativas son expresiones inseparables que no admiten desmembramientos, del mismo modo como estas son inseparables del modelo socio cultural que es quien ordena cómo deben ser sus instituciones. Pero también nos debe quedar claro que las instituciones educativas y la violencia que ocurre en su interior no es un exacto reflejo de lo que el sistema diseña para ellas porque se trata de dos

instancias distintas y como siempre, la realidad concreta nos ofrece una riqueza de matices que son difíciles de ser capturadas por la cultura y la ideología de los profesionales encargados de la elaboración de los instrumentos normativos de la funcionalidad de las instituciones educativas. Por fortuna, en esta relación aparecen no pocos vericuetos institucionales que deben ser aprovechados para promover el empleo de metodologías y técnicas innovadoras.

¿Quiénes son los actores de la transformación?

Los promotores para emprender los cambios y transformaciones que requiere la escuela deben ser personas e instituciones que se encuentran ligados al trabajo educativo y son parte de la actividad institucional. La transformación no pueden realizarla quienes se encuentran en la periferia de las instituciones educativas, aunque se trate de personalidades o instituciones de la política educativa, por la sencilla razón que ninguno de ellos es trabajador de la educación.

Tampoco la transformación será viable por la suma de voluntades individuales por muy dotadas que se encuentren de poderosas ideas transformadoras que funcionen a su libre albedrío. Hace falta estar organizados y provistos de una dirección formal que se comprometa a movilizar las inquietudes y demandas que se requieren para lograr las transformaciones que necesita la institución educativa, organización que comprende a los profesores, padres de familia y estudiantes. Para sorpresa de muchos, los estudiantes son cruciales para el éxito de la gestión transformadora y por ello esta debe ser una de las tareas que deben asumir los docentes. Las individualidades a las que hace referencia, serán valiosas cuando se integren a

los colectivos gremiales que en rigor, son quienes deben liderar las acciones transformadoras y que en este quehacer se irán constituyendo en los intelectuales orgánicos necesarios para las políticas de cambio.

Las propias organizaciones gremiales son insuficientes si se encuentran desprovistas de un conocimiento cabal de lo que es la escuela pública y la institución educativa en general, porque el soporte ideológico y político requiere afirmarse en hechos tangibles y no quedarse en el discurso, por muy radical y revolucionario que sea. Y creemos que ese ha sido y sigue siendo, la principal traba para la afirmación de un liderazgo consecuente, cada vez más frágil e inocuo. ¿O se está a la espera de un cambio social previo para transformar la escuela? Renunciar a trabajar por la transformación de las instituciones educativas es renunciar a la tarea educativa misma y desde esa perspectiva devienen en los mayores lastres para la transformación invocada. El docente necesita transformarse primero para poder ofrecer algo.

Responsabilidad de transformación educativa

La primera de todas las responsabilidades que se debe proponer para la transformación educativa es la de asumir un efectivo liderazgo local y regional sobre las iniciativas conducentes a definir estrategias de lucha por una educación para la liberación y la transformación de las personas desde la primera infancia, consonantes con Paulo Freire, que sostenía que la tarea de las escuela y los docentes es educar a quienes deben dirigir y asumir el cambio y la transformación de nuestra sociedad.

La responsabilidad que aludimos comprende desafíos inéditos para los que hay que prepararse porque no serán los docentes, ni los estudiantes o padres de familia, premunidos de la mentalidad colonizada que hemos heredado quienes pueden impulsarlo y menos aún alcanzarlo.

Entre estas tareas y responsabilidades consideramos las siguientes:

1. Defender la escuela pública mediante la cualificación de la enseñanza que impartan los y las docentes en todos los niveles educativos y obstaculizar de ese modo la creciente amenaza proveniente de las empresas privadas que quieren engullir a la escuela pública para incrementar sus ingresos económicos y perpetuar su dominio ideológico y cultural desde la más temprana edad. Si los y las docentes consideran que el precario sueldo que perciben en las escuelas públicas es tan miserable que no les permiten capacitarse o reclaman falta de motivación para una mayor y mejor dedicación, tengan presente que ese será el menor de sus problemas si se concreta la privatización de las escuelas públicas.
2. Los docentes son quienes tienen que liderar esta gran tarea de educación para el cambio y para lograrlo deben decidir modificar sus actitudes y estilos relacionales con los estudiantes, padres de familia y otros profesores. La equidad relacional y el respeto a los derechos y opiniones de los estudiantes, es una proeza escasamente difundida en las instituciones educativas y un verdadero núcleo democrático sobre el cual promover relaciones de convivencia democráticas y participativas.

3. La violencia no es sólo relacional entre los distintos agentes educativos y por lo tanto, se debe identificar y denunciar las diversas modalidades de violencia institucional presentes en las instituciones educativas y que sirven para avasallar los derechos de los estudiantes. Tampoco se debe pasar por alto las distintas expresiones de violencia simbólica que se emboscan en el reglamento y en las reglas de conducta y convivencia que imponen las instituciones educativas con el falso argumento de que sirven para establecer orden y disciplina.
4. Determinar, sin asomo de duda, que los problemas de violencia en la escuela, si bien tienen como escenario las instituciones educativas, su fuente está en el sistema social desde donde se implementan estilos de vida y de relación entre las personas y los grupos que se basan en una asimetría de poder donde quien posee el mayor poder somete de variadas formas a quien no lo posee. La relación de poder-sumisión es un modelo social que se ha reproducido y se perpetua su reproducción en las instituciones educativas, por lo que es inútil e irreal pretender erradicar la violencia de las escuelas prescindiendo del contexto social que es el lugar en donde se originan y afirman todo tipo de crecimiento; empero, no olvidemos que existen estrategias educativas para la convivencia democrática que necesitan ser institucionalizadas en las escuelas y en la familia, las que redundarán en una educación crítica y reflexiva en los niños y jóvenes, base para una ciudadanía responsable.
5. Las normas y directivas que regulan el desempeño de los docentes en las instituciones educativas del sector público, siendo coercitivas, no son lo suficientemente abrumadoras como para maniar el ingenio y las oportunidades que disponen los maestros para comprometerse a una enseñanza y educación dirigida a la persona antes que al alumno, el niño entero como lo llamaba Rodari (2004), donde el eje de su trabajo es

priorizar la educación para la convivencia antes que los aprendizajes de conocimientos, donde los niños tengan la libertad de mostrar toda su capacidad y habilidad que poseen y que la escuela impide porque ella los limita apenas al aprendizaje de lo que imponen los programas escolares.

6. ¿Es posible una escuela en donde no se enseñe tanto, sino que se aprenda más?, es una reflexión de los autores de la Granja-Escuela Amalaka, que alude al excesivo protagonismo del docente que monopoliza el dictado de la clase y sume a todos los estudiantes al pasivo rol de escuchas: mucha enseñanza y poco aprendizaje; lo que cambiaría significativamente si la sesión académica fuera interactiva gracias a la participación de los estudiantes. La escuela activa, divergente y reflexiva debe reemplazar a la escuela pasiva y soporífera de ahora.
7. Las enseñanzas que impartan los docentes debe sustentarse en el "saber hacer" y debe guardar relación con su realidad social para conocerla y de ese modo pueda ser transformada.
8. Institucionalizar la convivencia democrática participativa mediante la cual se integra por iguala todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, directivos, auxiliares y padres de familia. El trabajo educativo más importante en la escuela será el de aprender a convivir.
9. Establecer las asambleas de aula como una metodología de reforzar la convivencia democrática y promover mediante el aprendizajes como el hacer uso de la palabra, aprender a respetar las opiniones de sus compañeros, aprender a disentir, educarse en

el aprendizaje colaborativo, mejorar la autoestima y la empatía y el empleo del diálogo para la resolución de conflictos. Los estudiantes aprenderán a ser ciudadanos siéndolos.

10. La promoción del trabajo colaborativo de los estudiantes en las sesiones de clase debe convertirse en germen de nuevos y ricos aprendizajes de conocimientos y valores fundados en la construcción de cada uno de ellos en el trabajo socializado. Esta actividad no deja de producir el enriquecimiento de los aprendizajes individuales que expresan la dialéctica del desarrollo social e individual de los individuos en forma simultánea. Ya Vigotsky decía que su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

¿Los docentes, realmente, no pueden hacer nada ante el cerco administrativo que le impone el sistema educativo? ¿La normatividad es lo suficientemente poderosa para anular por completo el resto de espíritu racional y contestatario que inspira la tarea educativa y transformadora de los maestros y maestras? Estamos convencidos que esas barreras no son suficientes, de ser así, no habría forma de explicar un Lev Vigotsky, un Celestin Freinet, un Henri Wallon, un Aníbal Ponce o un Paulo Freire, referentes no sólo por sus ideas y sus vidas, sino sobre todo por las acciones que emprendieron. Estos ejemplos son lo que debemos continuar.

Referencias

- Avilés, J. (2012). *Manual contra el Bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Carozzo, J. (2017). *La Nueva triada del Bullying*. Lima: Fondo Editorial del OVCE.
- Chaux (2012). *En Educación, convivencia y agresión escolar*, Bogotá, Colombia: Ediciones Prisa.
- Puig, J. (2006). *Prácticas de ciudadanía*. El País, 25.06.06. Periódico Local.
- Roldán, E. (2013). *Acoso Escolar, terror de las aulas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.

Acoso escolar en estudiantes universitarios

María Leticia Rubí García Valenzuela¹⁸, María Jazmin Valencia Guzmán,
Brenda Martínez Ávila, Ana Celia Anguiano Morán

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Enfermería

Resumen

Las conductas de riesgo en una población universitaria, como el bullying, alcoholismo, drogadicción y vandalismo, se manifiesta de manera regular de dos maneras: física y psicológica. De acuerdo a los resultados arrojados en esta investigación, actualmente la violencia psicológica (apodos, burlas discriminación) es mayor en los espacios universitarios; aunque este tipo de violencia no implica heridas físicas, éstas se pueden borrar, en cambio; los recuerdos derivados de la violencia psicológica son más difíciles de olvidar. La violencia psicológica en los jóvenes de edad universitaria, puede cambiar su perspectiva respecto a sí mismos y a al mundo que los rodea, desde bajo autoestima depresiones, deserción y bajo rendimiento en la escuela, incluso en casos

¹⁸ Correspondencia: letyrubigv@yahoo.com.mx, 44 33 09 47 30.

graves de depresión hasta el suicidio. Analizar el grado de acoso escolar en universitarios de la Facultad de Enfermería es el objeto de esta investigación, los resultados muestran elevados índices de violencia psicológica infringida entre iguales mayoritariamente.

Palabras clave: Acoso escolar, Universitarios, Agresión Psicológica, Bullying, Estudiantes.

El concepto de bullying proviene de la palabra inglesa "Bull" que significa embestir aunque también ha sido traducido como matón. Se trata de una adaptación del concepto de acoso moral en el trabajo al acoso moral en el ámbito escolar; ambas formas de comportamiento tienen mucho en común, dado que las dos son manifestaciones de violencia psicológica a través del acoso grupal, lo que las diferencia es el ámbito donde tiene lugar, unos en el trabajo y otros en la escuela; la edad de los participantes y un mayor uso de las agresiones físicas en el caso del acoso escolar (Sanders, 2004).

Un fenómeno relacionado con la violencia entre pares es el consumo de sustancias adictivas. La ONU estima una prevalencia mundial de 4.2% para el consumo de cualquier droga ilícita en la población de 15 años en adelante en tanto que en México el índice para la población de 12 a 65 años es del 1.2% (Medina-Mora, Cravioto, Villatoro, 2003). Por otro lado, es importante analizar otro tipo de comportamientos, que pueden o no estar relacionados con el bullying, como el acto vandálico. Éste puede conceptuarse como una acción realizada por una o varias personas con resultado de daños en las cosas y perjuicios tanto a bienes privados como a entidades públicas, sin otra causa más que la destrucción. El vandalismo se puede dividir en dos tipos: el vandalismo ocasional y el organizado (Marí, Librán, 2003).

Lo anterior es relevante, en tanto que, los gobiernos de Latinoamérica, generalmente, atribuyen el crecimiento de la violencia y la criminalidad a la expansión del crimen organizado, el tráfico y uso de drogas, así como a la proliferación del vandalismo en forma de pandillas juveniles (Rodríguez, Guillen, 2009).

En este trabajo de investigación se **realizó un estudio prospectivo, observacional**, transversal, con el **objetivo** de identificar la presencia de acoso escolar entre pares, así como las características del mismo, para instrumentar en base a los resultados, estrategias e intervenciones que favorezcan la disminución del acoso escolar y la convivencia asertiva entre pares. La **población de estudio** fueron estudiantes universitarios nivel licenciatura, aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia; la muestra estuvo constituida por 351 estudiantes universitarios que aceptaron participar. Para la colecta de los datos, se estructuró un instrumento a partir de la operacionalización de variables, con preguntas y escala Likert de respuesta para cada una.

Resultados

Los resultados en el tema de violencia entre pares, drogadicción, vandalismo y alcoholismo, se presentan a continuación: 57% (200) refieren que nunca han sido ridiculizados e insultados en la escuela, por otro lado el 38.2% (134) plantean que a veces son insultados y ridiculizados, el 4.8% (17) refieren que si han sido insultados y ridiculizados muy frecuentemente.

El 31.1%(109) refiere que a veces han sido ridiculizados e insultados por el personal docente; 2.6 % (9) señalan que frecuentemente son insultados y ridiculizados por parte del personal docente. El 65.2% (229), expresan nunca haber insultado ni ridiculizado a ninguno de sus compañeros de clases, por otro lado el 31.3% (110) sostienen que a veces insulta y ridiculiza a

alguno de sus compañeros, finalmente, el 3.4% (12) dijeron que constantemente insultan y ridiculizan a compañeros de clases. El 53.6 % (188), nunca han sido llamados por sus compañeros de clase, con un apodo, sin embargo el 40.7% (143) refiere a que a veces sus compañeros de clase les llaman con un apodo y no por su nombre y por último, el 5.7% (20) expresan que constantemente sus compañeros de clases, se refieren a ellos nombrándolos con apodos y no por su nombre.

Al explorar si son ellos quienes acostumbran referirse a sus pares con apodos y no por su nombre, el 53.8 %(189) negó hacerlo, el 40.2%(141) reconoció que a veces lo hace y el 6% (21) refiere que en ellos es una práctica constante, nombrar a sus compañeros de clase con apodos y no por su nombre. El 42.2% (148) refieren que ninguno de sus compañeros le han hecho comentarios negativos de su persona, a sus espaldas y que le hayan lesionado moralmente, 47.6% (167) comenta que a veces hablan de ellos a su espaldas y ello los ha lesionado moralmente; por último, el 10.3% (36) señala que constantemente sus pares hablan de ellos a sus espaldas y que eso los ha lesionado moralmente.

Cuando se indagó si son ellos quienes acostumbran emitir opiniones negativas de sus pares, el 63.5% (223) refiere que nunca ha hecho comentarios negativos acerca de sus compañeros a sus espaldas, buscando causar daño moral, el 32.8% (115) reconoce que a veces ha hecho comentarios negativos de sus compañeros, el 3.7% (13) expresa que frecuentemente ha hecho comentarios negativos de sus compañeros a sus espaldas para afectarlos moralmente. 90.9% (319) reconoce no haber recibido amenazas de sus pares; por otro lado, el 7.4% (26) refiere que algunas veces han sido amenazados y el 1.7% (6) frecuentemente han sido amenazados por sus compañeros de clases.

El 92.9% (326) refieren nunca haber recibido mensajes en el celular o en el facebook para amenazarlos o para burlarse; el 5.7% (20) dicen que a veces los han recibido y el 1.4% (5) constantemente reciben mensajes de este tipo por estos medios. El 91.2% (320), refiere que nunca ha usado redes sociales para amenazar y burlarse de otras personas, pero el 7.1% (25) reconoce que a veces las han usado con estos fines y el 1.7% (6) siempre usan las redes sociales para amenazar y burlarse de otras personas.

El 71.8% (252) dicen no conocer compañeros que consuman drogas y el 24.8%(87) dicen conocer a pocas personas que consumen drogas, mientras el 3.4%(12) dicen conocer a muchas personas que usan drogas. Se aplicó un análisis de correlación bivariada para identificar el comportamiento de las variables y los resultados fueron que: reconocer que recibir comentarios negativos de él, a sus espaldas y percibir que eso le ha lesionado moralmente, presentó una correlación estadísticamente significativa al 0.01 de .325.

Reconocer que ha insultado y ridiculizado a algunos de sus compañeros y que en la escuela a él lo han insultado y ridiculizado con .394. Reconocer que han sido insultados y ridiculizados, con aceptar que son sus profesores quienes les han insultado y ridiculizado, presentó una correlación de .284. Otro resultado que llama la atención es el cruce de variables, respecto a ser quien emite insultos y busca ridiculizar a los compañeros, con recibir insultos y ser ridiculizado, con un resultado estadísticamente significativo de .409, lo cual indica que quien recibe acoso por sus pares, también aplica acoso a sus pares.

Discusión

El primer autor que definió este fenómeno fue Dan Olweus (como se citó por Harris y Petrie, 2005), *Bullynges* una palabra inglesa que significa agresión. La cual está de moda hoy en día, debido a los numerosos casos de persecución y agresiones que se están detectando en los colegios y que están llevando a muchos escolares a vivir situaciones estresantes. Implica golpear o dar patadas a otros compañeros de clase, hacer burlas, etc. Pero estas situaciones resultan bastantes comunes en los centros educativos y pueden llegar a ser muy dañinas para quienes las sufren, generalmente en silencio y en soledad, su duración puede ser de semanas, meses e incluso años y puede derivar en consecuencias devastadoras como el suicidio.

El bullying no distingue condición social y sexo, como lo describen los autores, Erling Roland y sus colegas (2004), Christina Salmivalli (2004) en su investigación describen estudios que establecen que el vínculo entre el maltrato en el hogar y su expresión en el ámbito escolar, han demostrado que las víctimas de padres agresivos en cuyos hogares prevalece la desatención y en los que existe un ambiente de escaso apoyo, son proclives con frecuencia a recurrir a expresiones de violencia reactiva o proactiva, que pueden derivar en la victimización de otros menores con los que están en contacto cotidiano en la escuela.

Argumenta que los menores que han sufrido maltrato suelen ser violentos con sus pares, proponiendo que este problema se puede generar por los comportamientos y la forma de su educación, medio donde viven y se desarrollaron, ya que el bullying es un círculo vicioso donde la víctima se convierte en victimario como modo de vengarse por los daños de los que fue objeto. Ésta clase de comportamiento es el resultado de cuando un menor es humillado y ridiculizado por parte de los adultos, es un grito desesperado, de una persona que requiere

de atención, ya que sufre de un trastorno psicológico, también algunos autores manejan que se puede dar este fenómeno debido a causas ya pre existentes como el hiperactivismo no tratado puede tornar al menor en una persona agresiva, por falta de atención o detección oportuna

Como referencia, Olweus, menciona que éste fenómeno se entiende como aquellas situaciones en las que un estudiante es expuesto reiteradamente a acciones negativas por parte de uno o varios de sus iguales, con el objetivo de generar estrés, es decir, un fenómeno dónde hay una intención, una reiteración y un desequilibrio de poder, considerándola como una estrategia deliberada para conseguir estatus entre compañeros. (como se citó en Ponferrada, 2008)

Como refieren los autores Facundo, Pedrão, Aguilar, García, Almanza, (2007), en México, el consumo de drogas constituye uno de los principales problemas de Salud Pública y los estudios recientes muestran tendencias graves ya que, por un lado, es observable la reducción en la edad de inicio en el consumo, lo que significa que jóvenes y niños empiezan a consumir sustancias adictivas a edades cada vez más tempranas. Por otro lado, se registra un aumento en la disponibilidad de drogas ilícitas entre la población estudiantil, derivado de las nuevas estrategias de comercialización por parte de la delincuencia organizada. El tabaquismo, el consumo en exceso de alcohol y el consumo de drogas ilegales así como drogas médicas no prescritas forman parte de estilos de vida insalubres que, en conjunto con el desarrollo de otros riesgos del entorno, constituyen importantes riesgos para la salud que en los últimos años han modificado el panorama epidemiológico (Elzo, 2001).

Ortega (2001), reconoce que la individualidad del estudiante universitario se forja a través de elementos importantes que provienen de su núcleo familiar y social tanto en su comportamiento como en su lenguaje y que características como la autoestima, baja tolerancia a la frustración; sentimiento hostil hacia los demás; inquietud por poseer el control y dominio de sus compañeros para conseguir sus objetivo y hacer cualquier cosa por pertenecer a un grupo específico dentro de la sociedad, son características definitorias para la presencia de acoso escolar y bullying.

En su estudio, Del Rey (2007) encontró que la experiencia en un tipo de violencia, como es el bullying o violencia entre pares, representa un riesgo mayor de implicarse en otro tipo de violencia. Y en este sentido, el perfil más afectado y en mayor riesgo es el llamado agresor victimizado como ya ha quedado de manifiesto en otras investigaciones y que se observó en los resultados de ese estudio; en el cual, estudiantes que reciben acoso por parte de sus compañeros universitarios, también aplican acoso a otros compañeros, sin que se haya definido las características de esta agresión.

Conclusiones

A través de los resultados, se identifican factores de riesgo para la presencia de acoso escolar y otras conductas violentas, por lo que se requiere implementar estrategias de contingencia, como talleres, pláticas y sesiones continuas para monitorear este fenómeno, así como propiciar en los estudiantes universitarios conductas saludables de crecimiento personal y social. Crear mesas de trabajo para que ellos diseñen proyectos de intervención para evitar las adicciones y otras conductas de riesgo.

Referencias

- Abramobay, M. (2005). "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas". En Revista Mexicana de Investigación Educativa. COMIE, vol. 10, núm. 26, Pp.833-864.
- Aguilera, A. et al. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México: INEE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona: Fontamara.
- Castelán et al. (2005). "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México" Revista Iberoamericana de educación, núm.38, Pp. 147-149.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, México: En Morata.
- Gómez, A. (2005). "Violencia e institución educativa", En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE vol.10, núm. 26, Pp. 693-717.
- Muñoz, G. (2008). "Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del INEE", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol.13, núm. 39, Pp. 1195 -1228.
- Harries, S. y Petrie, G. (2003). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, México: Paidós.
- Ortega, R. et al. (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales", *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 041, Pp. 95-113.
- Ponferrada, A. (2008). "Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria", *Revista d'estudis de la violencia ICEV*, 4, 1-18 (consultado el 10 de agosto 2008, en www.icev.cat).
- Prieto, M. P. (2005) "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol. 10, núm.27, 1005-1024.
- Sergio, P. (2006). *Report of the independent expert from the United Nations study of violence against children* (consultado el 12 de agosto 2008 en www.violencestudy.org/IMG/pdf/English.pdf)

- Sullivan, K. (2003). *Bullying in secondary schools*, Nueva York: SAGE.
- Tello, N. (2005). "La socialización en las escuelas secundarias proceso funcional a la descomposición social", En *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol.10, núm. 27, Pp. 1165-1181.
- Del Rey R (2007). *Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua*. Tesis Doctoral no publicada. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Del Rey R y Ortega R (2005). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 , Pp.805-832.
- Fernández, I y Quevedo, G (1991). *Como te chives...ya verás*. En Cuadernos de Pedagogía, 193, Pp. 69-71.
- Genta ML, Menesini E, Fonzi A, Costabile A y Smith PK (1996). Bullies and victims in school in central and southern Italy. *European journal of Psychology of Education*, 11, Pp 97-110.
- Guerin, S y Hennessy, E (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, Pp. 249-261.
- Heinemann, P (1972). *Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna Mobbing-group violence by children and adults*. Stockholm: NaturochKultur.
- Menesini, E y Modaino, R (2001). *Tackling violence in school: A report from Italy*. Proyecto CONNECT. Versión electrónica: <http://www.gold.ac.uk/connect/countryreports>.
- Mora-Merchán, JA (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral no publicada. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Morita, Y (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka City University: Department of Sociology.
- Morita Y (2001). *Cross-national comparative study of bullying*. Japan: Kaneko Shobo.
- Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B y Scheidt P (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, Pp. 2094-2100.

O'Moore AM y Hillery B (1989). Bullying in Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

OlweusD (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M Klein (Ed.) *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht: Kluwer. Pp.187-201.

Medina, M; Cravioto, P; Villatoro, J. *Consumo de drogas entre adolescentes: resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones*. México: Salud Pública de México, 2003.