

► **Jeysira Jacqueline
Dorantes Carrión**
Compiladora

Miradas y Hallazgos Educativos en el Sistema de Educación Superior

 **Editorial Brujas
& Liber Books**


Universidad Veracruzana

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Comp.

**Miradas y hallazgos educativos
en el Sistema de Educación
Superior**

Título: *Miradas y hallazgos educativos
en el Sistema de Educación Superior*

Compiladora: Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

© de todas las ediciones, Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

© 2024 Editorial Brujas & Liber Books

1° Edición.

ISBN: 978-1-68490-164-7

ISBN versión digital: 978-1-68490-163-0

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de Editorial Brujas.

Por estar en *Creative Commons 3.5*, la versión digital puede ser descargada en forma gratuita

Queda hecho el depósito que marca la ley.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



ENCUENTRO
Grupo Editor

www.bibliotecadigital.editorialbrujas.com.ar

 Editorial Brujas



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616– Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

Contenido

Dictaminadores	7
Presentación	9
<i>Wietse de Vries</i>	
Introducción	17
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
Parte I	27
El buen maestro. Una perspectiva estudiantil universitaria.....	29
<i>Amayrani Tejeda Pérez</i>	
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
Formación inicial y tutoría <i>in situ</i>	47
<i>Cintia Ortiz Blanco</i>	
<i>Reyna María Montero Vidales</i>	
Impacto de un diplomado dirigido a docentes que dirigen documentos de titulación en licenciaturas en educación	65
<i>Laura Oliva Zárate</i>	
<i>Tania Sánchez Galván</i>	
Estrategias de aprendizaje acelerado y recursos digitales para facilitar el análisis cualitativo de datos.....	79
<i>Enrique Hernández Guerson</i>	
<i>Karla Paola Martínez Rámila</i>	
<i>Sandra Areli Saldaña Ibarra</i>	

Parte II	99
Prácticas de enseñanza durante la covid-19, percepciones de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.....	101
<i>Fabiola Cervantes Rincón</i>	
<i>Ángel Augusto Landa Alemán</i>	
La dimensión intercultural en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera.....	119
<i>Yvonne Cansigno Gutiérrez</i>	
El paradigma de la innovación virtual interactiva en México.....	139
<i>Denisse Aramburo Guerra</i>	
<i>Manuel Zavaleta Suárez</i>	
<i>Irma Alicia González Hernández</i>	
Percepción de la comunidad estudiantil sobre la gestión educativa en tiempos de pandemia	157
<i>Patricia Aguirre Gamboa</i>	
Parte III	173
Expectativas educativas y migración calificada de estudiantes de la Universidad Veracruzana de la región Xalapa.....	175
<i>Leomar Mar Medina</i>	
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
Sesgos en la conceptualización de la violencia de género en las universidades.....	199
<i>Rosalía Carrillo Meráz</i>	
El impacto del <i>cyberbullying</i> en los estudiantes del sistema de enseñanza abierta	229
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
<i>Sajid Demian Lonngi Reyna</i>	
<i>Susana García Aguilar</i>	
<i>Anid Cathy Hernández Baruch</i>	
De la violencia al autocuidado en alumnos universitarios.....	255
<i>Hilda Beatriz Salmerón García</i>	
Autores.....	271

Dictaminadores

Ana María Valle Vázquez | anavalle@filos.unam.mx

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras y en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Corresponsable del proyecto “Ética y Biopolítica. Prácticas Socioeducativas universitarias entre Tecnología y Salud”. Las líneas de investigación de su interés son la filosofía de la educación, filosofía de la cultura, identidad y educación en la confluencia entre Mesoamérica y Occidente y sociología de la cultura y educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 2 (SNII-II).

Alma Delia Otero Escobar | aotero@uv.mx

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Académica de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo

Académico Planeación e Innovación Tecnológica. Sus líneas de investigación de interés son educación, tecnología y sociedad. Es docente del doctorado en Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1 (SNI-I).

Julia Aurora Montano Rivas | julmontano@uv.mx

Doctora en Matemáticas por la Universidad Veracruzana, maestra en Ciencias en Estadística Experimental por la Universidad Antonio Narro, especialista en Métodos Estadísticos y licenciada en Estadística por la Universidad Veracruzana. Sus línea de investigación son algoritmos genéticos en la estadística multivariante, técnicas de clasificación, modelación lineal, aplicación de técnicas estadísticas y educación estadística. Sus áreas de interés son muestreo, diseños de experimentos, análisis multivariante, aprendizaje máquina, entre otras. Desde 2007 es docente de Tiempo Completo en la Universidad Veracruzana con Perfil Deseable. Fue coordinadora de la maestría en Estadística Aplicada y de la especialización en Métodos Estadísticos. Actualmente es responsable del Cuerpo Académico UV-107: Metodología y Aplicaciones de las Técnicas y Modelos Estadísticos. Ha sido asesora técnica del OPLE en dos ocasiones y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel Candidato (SNI-C).

Presentación

WIETSE DE VRIES

Este libro reúne doce miradas frescas y hallazgos interesantes sobre el cambio y mejora en la educación superior. Son las miradas de académicos y estudiantes, de mujeres y hombres, sobre la práctica educativa cotidiana. Este libro revela que tanto los académicos como los estudiantes buscan permanentemente maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, de llevar a cabo investigación científica, de adaptar el trabajo a condiciones de emergencia como la pandemia de COVID19, o de atender problemas como la migración, la violencia de género o el *cyberbullying*. El conjunto de textos revela que el cambio es realmente permanente.

Esta mirada difiere mucho de otras. En primer lugar, contradice la creencia de muchos políticos, funcionarios y académicos que postulan que la universidad es reacia al cambio. Historiadores y sociólogos de la educación, como Burton Clark, han señalado que el cambio en la organización universitaria es difícil de lograr. Clark incluso cita historiadores que observan que las primeras universidades que datan del medievo sorprendentemente siguen operando de la misma forma, en el mismo lugar y hasta en los

mismos edificios. Así, si una estudiante de 1520 viajara en el tiempo, podría reconocer sin problemas al campus de la Universidad de Oxford como un lugar de estudios superiores. También en México, varias universidades se jactan de tener una larga historia; la Universidad Nacional Autónoma de México menciona como su antecedente a la Real y Pontificia Universidad de México, fundada por cédula real del emperador Carlos V en 1551, sugiriendo que hay una larga tradición de enseñanza y aprendizaje bajo un modelo didáctico prácticamente inalterado. Muchas otras universidades publican historiales semejantes, aparentemente con la idea de que, entre más vieja la institución, mejor la calidad actual. Una lectura más cuidadosa de estas historiales a menudo revela que la universidad antigua fue clausurada por décadas, intervenida por las autoridades de la época, reabierta con personal y estudiantes distintos o reestablecida con una filosofía radicalmente distinta. Sin embargo, queda el mito que la universidad sigue operando igual que hace unos siglos.

En segundo lugar, las aportaciones de este libro contradicen la creencia, muy presente entre políticos y funcionarios, que la educación requiere ser reformada y que corresponde al Estado reformarla. Esta idea surgió hacia finales del siglo XIX cuando muchas universidades privadas y católicas pasaron al ámbito público, a cargo de los gobiernos federal o estatal. Este cambio originó muchos conflictos políticos y largos debates sobre la autonomía. El debate cambió en la década de los 60 del siglo XX, con la masificación y las protestas de estudiantes, y que continúan hasta hoy. El cambio de fondo fue que la intervención política pasó a ser reemplazada por la intervención por la vía de políticas públicas. Con ello, también se modificó la agenda de los cambios necesarios: en lugar de intervenir en la elección o nombramiento de autoridades universitarias, el Estado introdujo procesos de evaluación y financiamiento condicionado.

Esta mudanza en el papel del Estado creó un panorama muy distinto: después de cada elección las universidades tienen que averiguar cuáles son las políticas e intenciones explícitas y oscuras del nuevo gobierno e implementar, por lo menos en papel, las acciones y modificaciones que el gobierno en turno desea. Responder a políticas públicas no es un proceso fácil, muchas políticas carecen de metas claras, otras se contradicen entre sí y todavía otras cambian con cada convocatoria. Para complicar el asunto aún más, un nuevo gobierno siempre puede declarar que el anterior estuvo política e ideológicamente equivocado y que todas las políticas serán descontinuadas o reorientadas. Y por supuesto, el presupuesto está sujeto a vaivenes.

Así, las universidades han tenido que convivir con distintos gobiernos que intentan imponer sus ideas a la universidad. A la par del supuesto de que un gobierno puede modificar el funcionamiento de la educación superior, está la idea de que un gobierno de oposición puede dismantelar las políticas del pasado y deshacer los efectos. Con ello nació un segundo mito: las universidades solo cambiarán por demandas desde el entorno, particularmente por políticas públicas.

La combinación de los dos mitos —reacio al cambio, pero reformable por políticas— llevan a una mirada muy limitada al cambio en las universidades. El análisis de los efectos de las políticas suele encontrar que, si bien cambiaron varios indicadores, la universidad sigue operando de manera tradicional. Los hacedores de políticas siempre señalarán que las políticas cambiaron aspectos fundamentales y que lograron sus metas, mientras que los escépticos constatarán que no hubo los efectos esperados. Esta disyuntiva de opiniones está presente en casi todos los estudios sobre la reforma de educación superior de las últimas cuatro décadas. A modo de ejemplo, se suele informar con cierto orgullo que el número de beneficiarios en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) ha incrementado de unos 5 mil en los años

90 a más de 40 mil en 2024. Igualmente, hoy hay más académicos de tiempo completo y de tiempo parcial, más estudiantes, más carreras de licenciatura y posgrado, y más instituciones. Sin embargo, resulta más complicado comprobar que estos resultados de las políticas realmente modificaron la operación cotidiana de las universidades y del sistema en su conjunto. Los escépticos dirán que no se modificó el proceso en el aula, puesto que sigue consistiendo en que un catedrático se pone enfrente de un grupo de jóvenes para transmitir su conocimiento. Los defensores de las políticas alegarán que cambió el modelo académico de un enfoque conductista a uno constructivista. La conclusión de los estudiosos del tema será que las políticas raras veces logran sus objetivos o metas, al mismo tiempo que producen un sinnúmero de efectos no deseados o perversos. Finalmente, cada gobernante entrante se comprometerá a deshacer las desgracias del pasado e introducir nuevas políticas que, esta vez sí, sin duda, resolverán los problemas que padece el sistema.

El problema principal de este tipo de estudios es que buscan rastrear los efectos de ciertas políticas, y si encuentran algún cambio, intentan establecer una relación causal. La mirada fresca e innovadora de este libro consiste en que no intenta hacer eso. En efecto, no hay ningún capítulo que analice los efectos de alguna política educativa. En cambio, las y los autores describen cambios importantes que ocurrieron en su lugar de trabajo, donde estuvieron involucrados personalmente.

Desde esta mirada, el panorama que surge es que existen muchos cambios en la base de cada institución, impulsados por actores locales, en respuesta a problemas locales o en el entorno. Además, se puede concluir que así ha sido durante siglos, desde los inicios de las universidades. De esta manera, en los primeros capítulos se analizan las perspectivas de estudiantes sobre sus maestros, mejoras en las tutorías, y el impacto de un diplomado para docentes. En el fondo son acciones que existen desde el inicio de las uni-

versidades: la Universidad de Bolonia inició como una institución donde los estudiantes contrataban y evaluaban a sus maestros, mientras que el sistema tutorial sigue siendo más importante que la cátedra frente a un grupo grande en la Universidad de Oxford. Pero son acciones indispensables para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y son iniciativas que dependen de la interacción entre estudiantes y profesores. No dependen de instrucciones desde arriba o de un incremento en el presupuesto.

Siguientes capítulos revisan el uso de nuevas tecnologías en la universidad, con recursos digitales y la innovación virtual. El avance de la tecnología es probablemente el principal causante de cambios en las universidades. Cuando se establecieron las primeras universidades, no se había inventado la imprenta, la luz eléctrica, el automóvil, la bicicleta, la computadora, el reloj, el teléfono, la cámara fotográfica, o el internet. Así, la viajera en el tiempo de Oxford de 1520 podría reconocer algunos edificios en 2024, pero es dudoso que pensara que seguía siendo una universidad. Igualmente, Carlos V hubiera cancelado la cédula real si le hubieran mandado una foto de la torre de rectoría de Ciudad Universitaria de la UNAM.

Las nuevas tecnologías introducen un cambio fundamental en las universidades, en el sentido que el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no requiere que todos estén físicamente presentes. Es un cambio que empezó lentamente con la radio, la televisión y cursos por correspondencia, y que culminó con la interacción virtual. Y no sólo facilita tener cursos en línea, a distancia, sino comunicarse con otras personas alrededor del mundo, en distintos idiomas, con traducción simultánea. Además, si las especulaciones sobre la inteligencia artificial son correctas, también permite generar contenidos de cursos, realizar tareas y escribir artículos científicos en cuestión de minutos.

Gracias a estas tecnologías, las universidades siguieron operando durante la pandemia de COVID19, como señalan dos

capítulos. La pandemia evidenció varias cosas interesantes. Primero, los profesores y estudiantes respondieron rápidamente y pasaron del modo presencial al virtual en cuestión de semanas. Lo hicieron con sus propios medios, sin mucho apoyo del gobierno o sus instituciones, pero la transición fue exitosa. La respuesta universitaria fue muy distinta comparado con otras pandemias, cuando estudiantes y profesores huyeron del campus frente a la peste o plaga del siglo xiv, la viruela del siglo xix o la influenza de 1918. Durante años estudiantes y académicos perdieron contacto.

Segundo, las universidades han contribuido mucho a mitigar los efectos de enfermedades a través de la investigación científica. La formación de médicos y el descubrimiento de gérmenes, bacterias, virus y vacunas han cambiado los efectos de muchas enfermedades. Sin el trabajo de Jenner, Koch o Pasteur muchos de nosotros probablemente no estaríamos aquí.

Un tercer hallazgo es que prácticamente todos los actores universitarios prefieren el modo presencial. Aunque se comprobó durante la pandemia que el modo virtual es tecnológicamente factible y funciona bien —aún con brechas digitales— el modo presencial resulta más atractivo. Quizá ese es el ámbito donde las universidades menos han cambiado y cambiarán. La docencia y la investigación dependen de interacciones humanas que funcionan mejor de manera presencial.

Finalmente, las universidades responden continuamente a problemas sociales, sin necesidad que estos sean definidos como prioridades nacionales por el gobierno. A lo largo de la historia las universidades han creado nuevas carreras y proyectos para responder a retos y desafíos internos y externos. En este libro se analizan problemas importantes como la migración calificada y la violencia, pero en cualquier universidad existen múltiples programas y proyectos que buscan entender temas como la pobreza, la salud, la democracia, el calentamiento global o los derechos humanos.

Así, este libro inspira optimismo. Las universidades responden a cambios en su entorno a través de muchas iniciativas de estudiantes y académicos. Estas iniciativas raras veces aparecen en los informes y anuarios estadísticos, pero son de suma importancia. Gracias a ellas las universidades han sobrevivido revoluciones, guerras, intervenciones y políticas gubernamentales de reforma. En cada momento, los académicos y estudiantes han tenido suficiente imaginación y recursos para mejorar la práctica educativa. Este libro evidencia que las cosas cambian constantemente, sin necesidad de políticas.

Introducción

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

El sistema de educación superior y sus instituciones educativas ejercen un papel fundamental en la formación del estudiantado de nivel superior. Diversas universidades del país trabajan con compromiso, pero más aún realizan tareas de investigación en las que se reportan hallazgos sobre los quehaceres docentes, experiencias educativas de estudiantes, así como vivencias centradas en procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores que es valioso conocer.

Derivado de múltiples escenarios, se compila esta obra que reconoce el trabajo que desarrollan académicos e investigadores, además de estudiantes de posgrado, en el sistema de educación superior; todos ellos muestran en su quehacer investigativo variados ambientes y circunstancias de los espacios educativos, en donde se dejan ver prácticas novedosas que pueden ser guía para que otras instituciones de educación superior tomen ideas aplicables a nuevos entornos y contextos, con miras a transformar la educación universitaria; también se abordan ejes temáticos enfocados en problemas recientes que acontecen en la vida institucional uni-

versitaria y que afectan al estudiantado; uno de ellos es la violencia, que sin duda trastoca las dinámicas de trabajo y urge a pensar en políticas que incidan en su atención y erradicación, así como en el cambio de conductas para el bienestar como una respuesta factible del momento.

De esta manera, la compilación que aquí se presenta incluye diversos documentos que derivan de investigaciones de campo realizadas por colegas estudiosos e intelectuales, en su gran mayoría académicos con los que, a partir de estos trabajos afines, se ha consolidado nuestra amistad. Todos ellos convergen en la producción del conocimiento científico y, como bien lo dice Burton Clark, “desarrollan y difunden la herencia intelectual del mundo... para entrenar profesionales y élites políticas” (1983, p. 17) con el objetivo de fortalecer la educación superior y mejorar a sus sociedades.

Usted podrá descubrir nuevas perspectivas de la realidad que acontecen en el ámbito universitario, la mayoría del estado de Veracruz, pero también de otros espacios e instituciones educativas del país, ampliando la mirada más allá de lo local; de esta forma, se abren escenarios que invitan a desarrollar investigaciones sobre dinámicas que se han transformado con el transcurrir del tiempo, pesquisas que responden a los intereses de los actores que intervienen en la educación superior. Muchos aportes nos pueden llevar a la innovación, pero también al perfeccionamiento y al cambio que resulta ser necesario en el campo de la educación, pues como lo plantea Gilberto Giménez

[es] cada vez más necesario contribuir a la discusión intelectual desde una posición seria y crítica que pueda incidir en las diversas realidades sociales y en la que es indispensable formar personas críticas y conscientes, informadas y capaces de proponer, crear, cuestionar su entorno. (2007, pp. 9-10)

El presente libro deja ver un arduo del trabajo investigativo, de aplicación de entrevistas y cuestionarios, búsqueda bibliográfica y referentes teóricos, con el foco de atención en los actores de la educación —profesores, estudiantes—. Es una obra en la que surgen ideas, se desarrollan fundamentos, acciones y propuestas a lo largo de los capítulos; se comparte una bibliografía amplia en un listado de referencias actualizadas que fueron empleadas por los autores y que pueden ser un referente para los lectores que se interesan en los temas que aquí se compilan.

Todos los trabajos convergen en la enseñanza, se interesan en mostrar un conjunto de prácticas, actividades y quehaceres que desarrolla el profesorado en el aula con sus estudiantes. Los temas, diversos, van desde lo que representa el ser buen docente, las prácticas de enseñanza que se implementaron en las universidades durante el confinamiento por la presencia de la COVID19, las didácticas de la enseñanza del idioma inglés y francés como segunda lengua en el ámbito universitario y desde una perspectiva intercultural, la innovación virtual interactiva en México, la violencia, el *cyberbullying* y el autocuidado, sesiones de aprendizaje acelerado y recursos digitales para facilitar los análisis de datos, además de la gestión educativa.

De esta manera, el libro está organizado en tres partes que incluyen sus 12 capítulos centrales, en la primera parte se recopilan trabajos de investigación en el que el eje principal son las percepciones y diversas experiencias del estudiante y de profesores en su trayectoria por la universidad. Esta primera sección incluye “El buen maestro. Una perspectiva estudiantil universitaria”, coautoría de Amayrani Tejeda Pérez y Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión; En este se exponen resultados de investigación sobre la percepción que los estudiantes del Programa Educativo en Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (SEA-UV) tienen respecto a la figura del buen maestro, todo ello a partir de las propias experiencias que los estudiantes

han vivenciado con sus profesores dentro del aula. En segundo lugar, se presenta el capítulo titulado “Formación inicial y tutorías *in situ*”, coautoría de Cintia Ortiz Blanco y Reyna Montero Vidales; en él se describe la percepción de estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación Preescolar sobre el acompañamiento *in situ* que les ofrecen las educadoras de los jardines de niños donde desarrollan sus prácticas profesionales. El estudio es de corte cuantitativo y los resultados muestran que la tutoría *in situ* favorece la trayectoria de formación inicial de los estudiantes normalistas, además de fortalecer su autonomía académica y profesional, generando condiciones que garantizan que una estancia escolar sea satisfactoria.

El tercer capítulo de esta primera parte es el trabajo intitulado “Impacto de un diplomado dirigido a docentes que dirigen documentos de titulación en licenciaturas en educación”, elaborado por Laura Oliva Zárate y Tania Sánchez Galván, en este se identifica el impacto positivo que tiene un diplomado cursado por docentes normalistas para el acompañamiento a estudiantes en la dirección de sus documentos de titulación; además, los resultados evidencian la necesidad de capacitar a los docentes para desarrollar estas tareas. Por último, se presenta “Estrategias de aprendizaje acelerado y recursos digitales para facilitar el análisis cualitativo de datos”, coautoría de Enrique Hernández Guerson, Karla Paola Martínez Rámila y Sandra Areli Saldaña Ibarra. Aquí, los autores presentan los efectos de una experiencia educativa de educación superior a nivel de posgrado en salud pública que combina sesiones presenciales en aula y en línea, con interacción síncrona y asíncrona; se enfatiza el uso de estrategias de aprendizaje acelerado y de recursos digitales, para que en corto tiempo los estudiantes desarrollen habilidades y aprendizajes para el logro de sus propósitos de investigación.

La segunda parte del libro concentra cuatro trabajos de investigación que reflejan diferentes estrategias utilizadas en el ám-

bito de la educación superior durante la pandemia de COVID-19. Esta sección inicia con la investigación titulada “Prácticas de enseñanza durante el COVID-19 , opiniones de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana”, presentado por Fabiola Cervantes Rincón y Ángel Augusto Landa Alemán, quienes desde una perspectiva cualitativa, analizan las prácticas de enseñanza implementadas en la Licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana durante el primer periodo del confinamiento (febrero-julio 2020). Los cuestionarios aplicados a estudiantes de diferentes semestres, recuperan sus opiniones sobre la comunicación con los profesores, la calidad de los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas privilegiadas por los docentes, así como las recomendaciones que consideraban pertinentes para continuar su aprendizaje a distancia.

“La dimensión intercultural en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera”, autoría de Ivonne Cansigno Gutiérrez es el siguiente capítulo del apartado, la autora reflexiona sobre la implicación de la dimensión cultural en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera. Refiere la importancia de la competencia intercultural con respecto a las competencias lingüística y comunicativa, las relaciones estrechas entre lengua y cultura y las razones de potenciar el aprendizaje de un idioma integrando ambas. Se destacan algunos elementos que permitieron una propuesta didáctica experimentada con estudiantes de FLE en la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Azcapotzalco, durante el periodo de la pandemia de COVID19 y muestra algunas sugerencias didácticas para trabajar textos narrativos con el apoyo de las TIC y con el propósito de desarrollar la competencia literaria, recreando su dimensión intercultural y favoreciendo escenarios para trabajar aspectos lingüísticos, comunicativos e interculturales.

Denisse Aramburo Guerra, Manuel Zavala Suárez e Irma Alicia González Hernández, comparten el capítulo “El paradigma

de la innovación interactiva en México”; basados en la revisión de documentos científicos de diversas organizaciones e instituciones, así como en la observación, datos estadísticos y las experiencias de universidades de modelos educativos en la aplicación de la tendencia virtual, analizan el contexto actual de la educación superior en línea en México, para establecer el paradigma de la innovación educativa virtual interactiva y los cambios que conllevan los retos y beneficios que se presentan en este tipo de instrucción. Para cerrar este segundo apartado, se incluye “Percepción de la comunidad estudiantil sobre la gestión educativa en tiempos de pandemia” escrito por Patricia Aguirre Gamboa, en él, la autora realiza una reflexión sobre el paisaje general de la gestión educativa como *managment* dentro de las instituciones de educación superior (IES), lo que la lleva a plantear si las formas actuales de administración utilizadas por las organizaciones universitarias obedecen a su contexto histórico y a los procesos y cambios que a nivel global se dan en los múltiples ámbitos de la vida social.

La parte tres y última del libro está conformada también por cuatro capítulos, los temas rectores de este apartado son la migración calificada, la violencia y el autocuidado en diferentes expresiones dentro de los espacios universitarios. El apartado inicia con “Expectativas educativas y migración calificada de estudiantes de la Universidad Veracruzana de la región Xalapa”, coautoría de Leomar Mar Medina y Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, quienes identifican las principales expectativas que los estudiantes de la Universidad Veracruzana de la región Xalapa han logrado construir durante su formación universitaria, motivados por el deseo, el sueño o el anhelo de continuar estudiando en otro país al concluir su licenciatura. A través de la aplicación de cuestionarios de manera aleatoria, los autores se aproximaron a la opinión de los estudiantes e identificaron que la idea de migrar para continuar estudiando algún posgrado en el extranjero, después de concluir la licenciatura, está presente en la gran mayoría de los estudiantes.

Rosalía Carrillo Meráz presenta “Sesgos de la conceptualización de la violencia de género en las universidades”, el capítulo es una revisión de 25 investigaciones sobre violencia de género y acoso y hostigamiento sexual en instituciones de educación superior, realizadas entre 2019 y 2023 en nuestro país. La autora encuentra diferencias importantes respecto a la conceptualización de la violencia de género y su equiparamiento con el acoso y hostigamiento sexual. A partir de la investigación documental-descriptiva evidencia los sesgos encontrados en la exposición en los marcos teóricos-conceptuales de dichas investigaciones, pues en varias de ellas se detectan confusiones y omisiones conceptuales que dificultan el entendimiento de la forma en que se estaba concibiendo la problemática analizada en cada trabajo. A lo largo del capítulo se establecen las diferencias conceptuales entre violencia contra las mujeres, violencia de género y violencia de género contra las mujeres, y se exponen los hallazgos más relevantes sobre los sesgos al conceptualizar la violencia de género en las investigaciones revisadas.

En el capítulo “El impacto del *cyberbullying* en los estudiantes del sistema de enseñanza abierta” los autores Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Sajid Damian Lonngi Reyna, Susana García Aguilar y Anid Cathy Hernández Baruch se proponen conocer la presencia y percepción del *cyberbullying* entre los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (SEA-UV), observan estos actos de violencia como un fenómeno recurrente en los espacios universitarios que puede afectar la salud mental de los estudiantes y obstaculizar su rendimiento académico, por ello, se hace énfasis en que, con los resultados de esta investigación que evidencian la magnitud y naturaleza del problema se podrán implementar en la institución medidas preventivas y correctivas, promoviendo así una cultura de respeto y apoyo mutuo en el ambiente educativo en línea y semipresencial.

El libro cierra con la contribución de Hilda Beatriz Salmerón García “De la violencia al autocuidado en alumnos universitarios” quien evalúa un taller impartido a diversas escuelas y facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que tiene por finalidad reconocer la violencia, prevenirla y combatirla mediante técnicas de autocuidado, que deben ser impartidos por sus profesores altamente capacitados para contribuir y marcar los derroteros de una convivencia de paz.

En suma, todos son temas actuales que fueron discutidos en el interior del aula entre estudiantes y profesores, que derivan de las problemáticas actuales que enfrentan hombres y mujeres universitarios y que hace falta seguir analizando para hallar soluciones pertinentes y acordes con las diversas áreas del conocimiento y contextos del país, pues somos una mezcla de todos ellos que se entrelazan para poder funcionar (Clark, 1983). Formamos parte de una época y contexto históricamente determinados, un buen camino lleva a un destino luminoso y positivo. En términos de Brunner, “los sistemas nacionales de educación superior son complejos institucionales típicamente modernos” (1990, p. 13); asimismo, destaca que “las universidades viven, en efecto más que la historia, de la leyenda organizacional que les crea un pasado” (Brunner, 1990, p. 22), de donde han surgido cambios, propuestas y grandes logros que impactan en la sociedad, incluso, marcan nuevos horizontes de trabajo, muchos de ellos reformistas como lo que acontece actualmente con la revolución tecnológica que marca nuevas formas de trabajo y de comunicación entre los que integramos las universidades.

Finalmente, agradezco a todos los que estuvieron en este camino y atendieron a la convocatoria emitida para la materialización de esta obra. Agradecemos a las autoridades, colegas y alumnos de nuestras instituciones educativas que fueron participantes: Universidad Veracruzana, Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México,

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma de Baja California. Gracias a todos por la colaboración e interés que mostraron por compartir su valioso trabajo de investigación; mi reconocimiento y gratitud también a los dictaminadores por su lectura cuidadosa y generosa de esta obra; por la paciencia en cada uno de los procesos de revisión, corrección y trabajo de edición desarrollados por Cecilia del Mar Zamudio Serrano. Sin duda, esta es una publicación en la que se notará la dedicación de quienes participaron en las investigaciones incluidas y que nos invita a dialogar para establecer innovaciones en el quehacer educativo universitario actual.

Referencias

- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Parte I

El buen maestro. Una perspectiva estudiantil universitaria

AMAYRANI TEJEDA PÉREZ
JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Día a día, un buen docente representa al profesional de la educación, quien está a cargo de la formación de estudiantes de algún nivel educativo. Nos referimos a un actor de la educación que tiene un papel fundamental como responsable de llevar a cabo múltiples tareas en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ligadas a procesos, lineamientos institucionales, reformas educativas, planes y programas de estudio, estrategias de trabajo, políticas educativas nacionales e internacionales, lineamientos jurídicos ligados a las exigencias de la globalización, para alcanzar el bienestar de todas las personas, tal como lo establece la Ley General de Educación.

El trabajo de un docente es complejo y fundamental, pues participa de la trasmisión de la cultura, ideologías, el conocimiento de los avances científicos, la reproducción social, valores, amor y compromiso al estudio, bajo la implementación de métodos y

procedimientos rigurosos que se direccionan a la contribución del progreso científico en la educación. En términos de John Dewey, “la educación es un arte más que un ciencia” (Pérez, 1976, p. 44). Definitivamente, el buen maestro es una persona profesional, competente en varios aspectos de la vida universitaria; su desempeño implica actuar y trabajar con calidad, ética y responsabilidad. “El maestro se identifica con la persona más importante de un país, de una época; y suele serlo él mismo, en la medida superior de su ministerio: Sócrates, Platón y Aristóteles, como ejemplos obvios de ampliar” (Pérez, 1976, p. 148). El buen docente, según Treviño-Reyes, “va mucho más allá de la parte académica y profesional” (2016, p. 2917), ya que su tarea es de formar, educar, guiar, apoyar y orientar. Desde la perspectiva de Brunner (1990), los docentes hoy en día se ligan a la denominada renovación tecnológica, demostrando cierta preocupación por capacitarse en miras de aprender cosas nuevas relacionadas con las tecnologías en la educación, su propósito es poder ofrecer a los estudiantes mejores enseñanzas, incluso nuevos contenidos, con materiales atractivos e innovadores con que sustentan su trabajo, enseñan, transmiten y comunican de manera significativa al estudiantado.

Como lo señalan Calderón y Loja (2018), el buen docente es aquel que acompaña, estimula y orienta el aprendizaje de los estudiantes mediante las nuevas tecnologías existentes, medios y materiales, que puede adquirir para el desempeño correcto de sus actividades al interior del aula; de igual forma tiene la capacidad de compartir y transmitir la experiencia y el conocimiento, con el objetivo de mejorar sus competencias, actitudes, habilidades para enfrentar los desafíos que se les presente a cada uno de ellos en el futuro. Calderón y Loja también precisan que “ser buen maestro significa enseñar bien al alumno y ser bueno en el método de enseñanza y aprendizaje a través de las clases a como lo determina” (2018, p. 38). Cassany (2021) por su parte, dice que el docente tiene la misión de ser facilitador en los entornos educativos,

ser guía y consejero, ser creador, pero no solo de conocimientos, sino de aprendizajes significativos en los estudiantes. El docente, con su ejemplo, enseña a tomar decisiones oportunas, objetivas, pertinentes como una forma de despertar el interés ante escenarios complejos y reales que son indispensables en el proceso de formación.

En este sentido, Johnson (2020), sugiere que los programas de estudios deben incluir la toma de decisiones complejas con visión de futuro, donde la creatividad, la empatía y la resiliencia orienten a la sabiduría, pero también a construir los nuevos cimientos de la educación. “Lo bueno de un campo de estudio como la ciencia de la decisión o la teoría de la decisión... juega en un contexto intelectual, pero también pragmático” (Johnson, 2020, p. 232).

Evidentemente, se percibe al docente como agente fundamental del proceso educativo responsable de la contribución a la transformación social, y también encargado de lograr que un estudiante “adquiera, complete, amplie sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional... contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (Ley General de Educación, 2019, p. 2). Según la Agenda 2030, se requiere de individuos que contribuyan a los procesos de retribución social con un alto nivel de competencia y conocimientos, por ello es necesario “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2018, p. 27).

Los docentes de hoy ya dominan un conjunto de saberes digitales, esta visión de los saberes digitales de las comunidades escolares descansa principalmente en cuatro referentes internacionales: UNESCO, OCDE, ICDL e ISTE (Casillas y Ramírez, 2021, p. 13), y es través de la misma escuela/universidad en la que se enseña,

transmite y comunica de manera significativa la forma de enseñar y de aprender dichos saberes de acuerdo a la disciplina, al área y a la labor docente responsable del uso y manejo de las tecnologías en la educación. Los autores Cuello y Solano (2021) han precisado que las clases impartidas a través de plataformas digitales, contribuyen a la formación de los estudiantes con éxito, pues se forma a estudiantes libres, autónomos y autodidactas; al mismo tiempo, se habla del profesor competente, en el sentido de que su labor eficiente ante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), plataformas, recursos didácticos o de aprendizaje, permitirá que el estudiante alcance ciertos grados y nivel de competencia.

En lo que se refiere al vocablo “bueno”, de acuerdo con la Real Academia Española (2022), significa que “tiene bondad en su género, una persona que supera el común del resto”, entonces, desde esa perspectiva, el buen maestro es aquel que, de inicio, se sale de lo rutinario o de lo que hace la mayoría de los trabajadores de la educación. Por ello, se vuelve más que nada un guía que reconoce y valida. El buen maestro, se relaciona con su actitud y con las estrategias que implementa en el aula para impartir clases; en este sentido, el buen docente desempeña un papel importante en la institución educativa, trabaja de manera directa con los estudiantes en la explicación y aclaración de dudas, atención de inquietudes y en la construcción de conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y actitudes articuladas a las demandas del mercado de trabajo. Por otra parte, como bien lo señala Jackson (2001):

Los docentes deben de contar con el conocimiento teórico disponible que hace referencia a aquellas dimensiones que tienen alguna relación con los procesos de enseñanza aprendizaje que se emplean en las aulas y a los contenidos culturales que forman parte del currículum de cada uno de ellos; no obstante, estos elementos con los que cuenta un docente sirven como mecanismo de contrastación con el conocimiento práctico. (p. 189)

Una de las características fundamentales del buen maestro es precisamente llevar relaciones interpersonales con la sociedad; ya que se consideran una fuente de aprendizaje e interacción que sirven como una herramienta para conocer a las personas; en el ámbito educativo, se relaciona directamente con los estudiantes, profesores y personal administrativo de la institución educativa (Bolaños, 2015, p. 9). De acuerdo con Galván y Farías (2018), la práctica del buen docente puede entenderse como el trabajo que este realiza cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales específicas, que son significativas para la comunidad y para el propio docente. Este proceso se desarrolla en un ambiente de aula, donde se revela una cierta relación entre el docente, el conocimiento y el alumno, con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que compartimos a continuación son los resultados de una investigación que busca comprender lo que los estudiantes del Programa Educativo en Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana, valoran como buen maestro; evidentemente, se trata de una mirada universitaria, que solo se puede adquirir a través de lo que se denomina la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Metodología

La investigación se centra en el enfoque cualitativo, cuyo propósito es “poder captar la postura centralizada en conductas, valores, perspectivas, puntos de vistas, conocimientos, doctrinas, ideas, sentimientos, etcétera, y su orientación y enfoque es el descubrimiento de los hechos y supuestos, lo cual lo hace que sea analítico u holístico” (Tamayo y Tamayo, 2015, p. 46). Específicamente, se emplearon técnicas de recolección y análisis de datos “con el fin de mejorar y perfeccionar las interrogantes de la investigación, así como también generar nuevas preguntas durante el proceso interpretativo de los datos” (Hernández et al., 2014, p. 7). El estudio

es de tipo descriptivo, puesto que su finalidad radica en detallar y explicar las particularidades y rasgos trascendentales del hecho, evento o fenómeno estudiado, del mismo modo, tiene la particularidad de narrar las directrices de una determinada población o grupo (Hernández et al., 2014). La investigación explicativa, consiste en un proceso de explicación causal e identifica el origen o causa raíz de lo que se está analizando, todo con enfoque a la realidad (Guevara et al., 2020, p. 165).

La pregunta de investigación planteada en este caso fue la siguiente: ¿cuáles son las prácticas y características de un buen maestro dentro de Programa Educativo en Pedagogía del SEA, región Xalapa, según las perspectivas y miradas estudiantiles? En consonancia con este cuestionamiento, el objetivo general de la investigación fue determinar las prácticas y características que hacen al buen maestro, dentro del Programa Educativo en Pedagogía de SEA, región Xalapa, desde las perspectivas estudiantiles.

Es importante mencionar que la población que hizo parte de este estudio estuvo confirmada por 31 mujeres, 17 hombres y 5 integrantes de la comunidad LGBTIQ+ –lesbiana, gay, bisexual, trans, intersexual, queer y más–, siendo un total de 53 estudiantes. Las edades oscilaron entre los 21 y los 36 años; una de las características de estos estudiantes es que muchos de ellos trabajan y cursan sus estudios universitarios al mismo tiempo. En cuanto al periodo en el que se encontraban cursando al realizar la pesquisa, se ubicaron estudiantes de 1º, 3º, 6º, 7º y 8º semestre, esta variación entre semestres pares y nones se debe a que se encuentran bajo el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana, que permite al estudiante darse de baja de un periodo y reinscribirse en el siguiente, así como cursar experiencias educativas de acuerdo a los intereses particulares de cada uno y a su avance crediticio en la malla curricular. A continuación, se muestra la caracterización de la población de estudio:

Tabla 1

Población de estudio

Informante /No. de entrevista	Género	Edad	Semestre	Informante /No. de entrevista	Género	Edad	Semestre
	F	26	8°		F	21	7°
	F	24	7°		F	24	7°
	M	27	8°		LGBTIQ+	36	7°
	F	25	6°		F	35	7°
	F	26	8°		F	21	3°
	F	33	8°		F	29	3°
	M	24	8°		M	32	3°
	F	22	3°		F	24	8°
	M	31	3°		F	26	1°
	F	23	3°		F	29	1°
	M	30	8°		M	33	1°
	LGBTIQ+	23	3°		M	30	8°
	M	26	6°		M	31	8°
	M	21	3°		F	27	6°
	F	22	6°		F	22	3°
	F	28	6°		M	36	3°
	F	25	8°		LGBTIQ+	33	8°
	F	29	8°		M	22	8°
	F	23	8°		F	28	7°
	F	38	8°		F	34	6°
	F	33	8°		F	29	6°
	M	21	3°		F	31	3°
	M	23	3°		M	30	3°
	LGBTIQ+	26	8°		F	24	8°
	M	39	8°		F	26	8°
	F	42			LGBTIQ+	21	8°
	M	33					

Nota. Elaboración propia.

En el estudio se consideraron tres elementos fundamentales: la validez, la confiabilidad y la muestra. Según precisa Álvarez-Gayou: La validez, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer; la confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes; y la muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generar los resultados. (2019, p. 31)

En lo referente a la construcción de datos, se elaboró una guía de entrevista y se aplicó a los diferentes participantes, es pertinente mencionar que todos firmaron una carta de consentimiento informado para la utilización de la información compartida en dichas entrevistas, en este documento se garantiza el anonimato y el empleo de información y datos relevantes; además, el consentimiento informado “implica que la persona decide participar voluntariamente, sabiendo que tiene derecho a retirarse en el momento que lo desee” (Álvarez-Gayou, 2019, p. 210).

La guía de entrevista estuvo estructurada por 12 preguntas, permitiendo obtener información valiosa del estudiantado universitario. Las entrevistas fueron aplicadas durante los meses de junio y julio de 2022, las formas en las que se aplicó el instrumento fueron de manera presencial en 90 %, 8 % de las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom y 2 % se realizó a través de videollamada mediante WhatsApp; cabe mencionar que todas las entrevistas se grabaron, transcribieron y validaron para garantizar la veracidad de cada una de las palabras enunciadas por los informantes. En las investigaciones que son de corte cualitativo, la entrevista y la observación son elementos clave para recabar datos de la población bajo estudio, apoyadas a través de una guía de entrevista que permitirá recoger la información necesaria para su posterior procesamiento y análisis; sin embargo, es de suma importancia mencionar que cada campo científico tiene diferentes formas de recopilar y analizar informa-

ción, y que esto depende y responde a la problemática planteada del fenómeno a estudiar (Dorantes, 2018).

Posteriormente, se trabajó con el *software* IRaMuTeQ, por lo que se requirió editar los textos —quitando artículos, nexos, signos de puntuación— y procesarlos en un archivo TXT; para poder trabajarlos en el *software*, con el objeto de obtener nubes de palabras y árboles de similitud, y con ello hacer una interpretación de la realidad. IRaMuTeQ, como bien lo indican Casillas et al. (2021):

Invita a realizar investigación educativa con nuevos recursos tecnológicos y es una guía de uso práctico de IRaMuTeQ; está destinada a los estudiantes de los posgrados en educación y a los profesores normalistas y universitarios que aspiran a hacer investigación educativa sobre la subjetividad, las creencias, las valoraciones y opiniones de los agentes de la educación. (p. 7)

Este *software* permitió realizar gráficos de análisis de información textual y descriptiva, en donde se identificaron las variables de mayor incidencia, procedentes de las respuestas proporcionadas por los alumnos que contestaron las preguntas del instrumento de investigación. A lo largo del estudio se trabajó para alcanzar la validez y la confiabilidad mencionadas por Álvarez-Gayou (2019) y referidas líneas arriba.

Análisis de datos

En este apartado se expone el análisis de los datos obtenidos y procesados en el *software* IraMuTeQ. En la siguiente nube de palabras (figura 1) se observan los resultados referente a los principales términos utilizados por los estudiantes para definir al buen maestro.

nes éticas del docente se relacionan directamente con los valores adquiridos durante su formación, permitiendo implementar una técnica de enseñanza correcta.

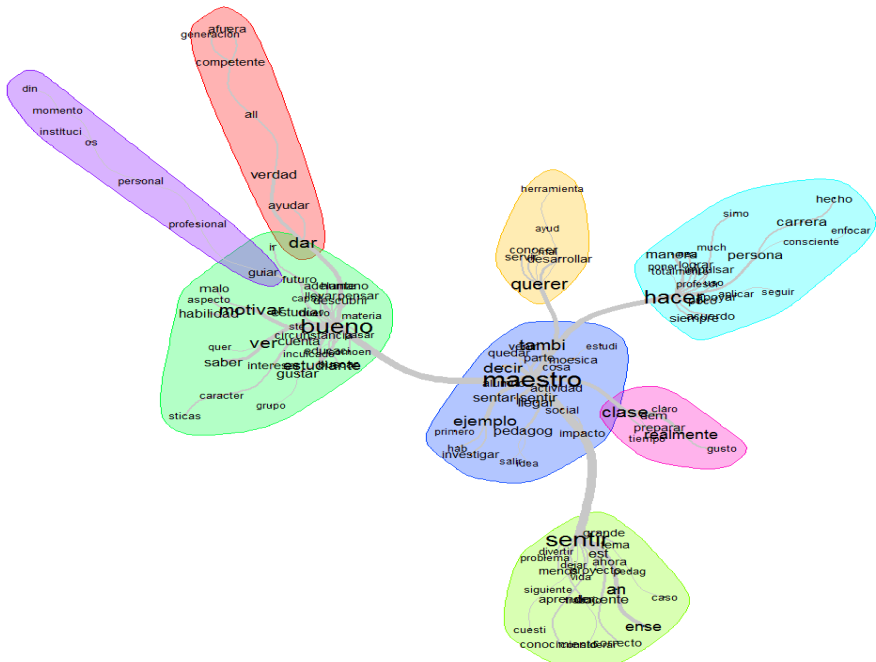
A continuación, compartimos un fragmento de la entrevista a un estudiantado que ejemplifica lo anterior:

Considero que un maestro debe ser responsable, debe ser honesto consigo mismo y con el grupo, debe ser respetuoso y tomar decisiones; bueno, considero para mí que esos serían como los valores más importantes... que un docente requiere ser ético. (E-SEA-Ped-Anónimo, comunicación personal)

Una tercera pregunta planteada tuvo que ver con la percepción del buen maestro. Para la presentación de los resultados, se elaboró un árbol de similitud con la información relevante (ver figura 3):

Figura 3

Árbol de similitud sobre la percepción del buen maestro



Nota. Elaboración propia.

En este árbol de similitud se observa que el estudiante relaciona al buen maestro con los términos bueno, clase, hacer, querer y sentir. Su influencia se centra en la mejora educativa y en la sociedad. Perciben de manera positiva al buen maestro, sobre todo por la forma en la que imparte clases frente a grupo; asimismo, valoran que hay un interés por querer conocer y desarrollar cosas nuevas, así como por hacer sentir que se puede aprender y tener conocimientos. Identifican que un maestro es bueno porque da lo mejor de sí mismo al interior del aula. Un ejemplo de esta percepción lo encontramos en el siguiente testimonio:

Pues a mí me motivaron mucho porque ellos se acercaron a mí y me motivaban y me impulsaban a ser mejor, me daban ánimo para seguir adelante, ellos me ayudaron a ser una mejor persona en lo profesional y en lo humano. (E-SEA-Ped-Anónimo, comunicación personal)

Con base en los resultados obtenidos, ahora conocemos que, según las miradas y perspectivas de los estudiantes, un buen maestro es un profesional, ético competente, capaz e interesado en los estudiantes universitarios. El buen maestro es quien sabe sembrar conocimientos útiles para toda la vida, el ser respetable por su formación y por ofrecer un trato humano a los estudiantes. Es aquella persona que tiene sentido humano, quien enseña, toma decisiones, transmite conocimientos y explica los temas de la clase.

Los estudiantes afirmaron también que les agrada que el docente les invite a leer, encontrar sentidos, a indagar y a interactuar con la literatura, a trabajar con los compañeros de clases. Perciben que el buen maestro logra apoyar su trabajo con libros y con material bibliográfico interesante y actualizado. El buen maestro es quien comparte estos atractivos materiales a los estudiantes durante sus clases. Es una persona profesional, competente en varios aspectos de la vida universitaria, implica actuar y trabajar con calidad, con ética y con responsabilidad.

Finalmente, es además quien se compromete con ellos, conoce de TIC, y sigue en constante preparación; posee una excelente formación académica y científica con la cual brinda a los estudiantes competencias para toda la vida.

Conclusión

Es importante mencionar que, de la población que se entrevistó, se determinó la calidad humana como una de las características que distinguen a los maestros, es decir, estos demostraron, durante todo el ciclo lectivo, entender a sus estudiantes en relación con las necesidades de cada uno de ellos; de igual forma, fungieron como un elemento de la psicología, aconsejándoles, siendo flexibles durante todo el proceso de formación; para el claustro estudiantil, lo más importante es que vieron en sus maestros la capacidad, el profesionalismo, el entusiasmo y el compromiso para enseñar en el Programa Educativo de Pedagogía SEA en que laboran.

Un buen maestro es quien posee conocimientos, tiene buena relación con los estudiantes, domina el contenido de los cursos que imparte, es organizado, metódico, respetuoso, le interesan sus estudiantes, es disciplinado, organizado, planea, utiliza una metodología de trabajo, conoce a sus alumnos, trasmite valores, tiene vocación, reflexiona sobre su práctica, tiene amor por la profesión, disfruta dar clases, impulsa, invita a tomar decisiones y ayuda.

Un buen maestro es quien implementa estrategias de trabajo previamente planeadas, valora y reconoce su inmersión en la formación de profesionales, vincula a los estudiantes al mundo laboral, quedándole claro el conjunto de competencias, conocimientos y habilidades necesarias que debe adquirir para que estos pueda contribuir a la solución de problemas a lo largo de la vida.

El buen docente en pedagogía renueva sus estilos de enseñanza, trabaja bajo procesos renovadores, motivantes y dinámicos, cuenta con una visión más amplia y humana. Es quien lleva a

cabo su profesión con vocación, amor e interioriza su *ethos* docente para poder tener resultados significativos en el estudiantado universitario. Un buen maestro es comprometido, transmite seguridad, entusiasmo a sus estudiantes y contribuye a elevar la calidad de la educación en el país y en el mundo. Podemos afirmar que un buen docente en el Programa Educativo en Pedagogía (SEA), contribuye al beneficio de la sociedad, pues existe un grado de satisfacción del estudiante con el desempeño de sus maestros frente a grupo, lo valoran con una perspectiva positiva y significativa, ven en el buen maestro a alguien que trabaja y alcanza los objetivos, quien genera y transmite conocimientos, brinda confianza al momento de tener el denominado sentido humano; es buena persona y hace sentir especiales a sus estudiantes universitarios.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bolaños, J. (2015). *Relaciones interpersonales docentes y manejo de conflictos administrativos educativos*. [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar] <http://recursosbiblio.url.edu.gt/resiseortiz/2015/05/09/Bolanos-Jose.pdf>
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, P. y Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, 6, 35-40. www.aacademica.org/margarita.calderon/2.pdf
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Brujas.
- Casillas, M., Dorantes, J. y Ortiz, B. (Coords.). (2021). *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con*

IRaMuTeQ. Universidad Veracruzana.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

Dorantes, J. J. (2018). La aventura de investigar, es una tarea que se aprende en la universidad. *Revista Interconectando Saberes*, 6(3), 171-185.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Galván, J. O. y Farías, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la Evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. DOI: 10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Jackson, W. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.

Johnson, S. (2020). *Visión de futuro. Cómo tomamos las decisiones que más importan*. Editorial Sirio.

Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación, No. 23.

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Oportunidad para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.

Pérez, A. (1976). *Principios fundamentales de la educación*. Benemérita

Escuela Normal Veracruzana.

Real Academia Española. (2002). *Diccionario de la lengua española*.

Tamayo y Tamayo, M. (2015). *El proceso de la investigación científica*.
Limusa.

Treviño-Reyes, R. (2016). La transformación del maestro al
facilitador: el reto del siglo XXI. *Vinculatégica Efan*, 2(1), 2914-
2933.

Formación inicial y tutoría *in situ*

CINTIA ORTIZ BLANCO

REYNA MARÍA MONTERO VIDALES

Introducción

La tutoría como proceso de acompañamiento permanente a lo largo de la formación inicial docente en las escuelas normales, busca guiar y dar seguimiento a procesos de desarrollo académico y profesional. En México, la tutoría surge como una propuesta de política educativa a nivel federal a partir del Acuerdo 710, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (SEP, 2013) y forma parte de los recientes planes de estudio para educación normal (SEP, 2012a, 2018).

Las Reglas de Operación establecen que “apoyar a estudiantes normalistas de 7° y 8° semestres a través de Tutorías en prácticas profesionales y Asesorías para el desarrollo del trabajo recepcional fortalecerá su preparación inicial” (p. 10). Este propósito se alinea con los retos propuestos por la UNESCO (1998), que pretende consolidar el desarrollo integral del estudiantado que les permita asumir un posicionamiento crítico, reflexivo y ético ante la toma

de decisiones que se les presentarán en su quehacer profesional. Desde esta mirada, el objeto de estudio de esta investigación es describir la percepción de los estudiantes normalistas de la — Licenciatura en Educación Preescolar, de una Escuela Normal pública del estado de Veracruz— sobre la tutoría *in situ* que les ofrecen las educadoras de los jardines de niños donde desarrollan sus prácticas profesionales. La pregunta de investigación refiere a ¿cuáles son los indicadores, asociados con los factores del modelo de tutoría, con mayor grado de significatividad que identifican los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en jardines de niños?

Formación inicial docente

La formación inicial de docentes en México es una labor que desempeñan diversos tipos de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, tales como las escuelas normales y las universidades pedagógicas, cuya oferta educativa en sus planes de estudio de licenciatura evidencian contenidos relacionados con el ámbito de la docencia, la pedagogía y la psicología.

De acuerdo con Castellanos y Ríos (2010), quienes recuperan a Bar (1999) e Imbernón (1994), señalan que la formación inicial es:

La primera instancia de preparación para la actividad, en ella se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, permitiendo el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo. (p. 4)

La formación inicial docente promueve que el estudiante adquiera los elementos necesarios para asumir, de manera autónoma y responsable, la toma de decisiones ante situaciones que se presentarán en su vida profesional. En los diversos planes nacionales de

estudio vigentes (SEP, 2012a, 2018) se garantiza un acercamiento gradual al campo laboral y al desarrollo de aprendizajes en el servicio. La enseñanza experiencial y situada trasciende la formación académica en la escuela normal y permite a los estudiantes establecer relaciones con docentes, niños, directivos y miembros de la comunidad donde se ubican las escuelas.

La formación inicial en las escuelas normales contempla principalmente tres trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, de preparación para la enseñanza y el aprendizaje y de práctica profesional. Asimismo la formación incluye cursos optativos relacionados con las lenguas y culturas de los pueblos originarios, lengua adicional y las TIC.

Práctica profesional

La práctica profesional en la formación inicial representa un conjunto de acciones, estrategias e intenciones que el futuro docente pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP, 2012a). Los diferentes espacios curriculares de ese trayecto formativo contemplan actividades de observación participante, ayudantía y práctica educativa. Las jornadas de observación y práctica representan para el futuro docente una excelente oportunidad para conocer la dinámica escolar y áulica, poniendo en práctica sus conocimientos pedagógicos y estrategias didácticas. De esta manera, la práctica profesional constituye una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente. Sayago y Chacón (2006) destacan que esto permite comunicar las acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito educativo, producidas en variedad de escenarios donde el estudiante observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora las realidades en su complejidad. La experiencia precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de que el normalista construya su

identidad docente. Estos autores, además, mencionan que las prácticas profesionales confluyen en concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración escolar y las características propias del contexto sociocultural.

Tutoría *in situ*

Cuando el estudiante normalista realiza sus jornadas de observación, ayudantía y práctica profesional en escuelas de educación básica tiene la gran oportunidad de realizar procesos de inmersión al campo laboral. Durante ese tiempo, el acompañamiento a su desarrollo formativo es responsabilidad de dos figuras importantes: un docente de la escuela normal, quien coordina el acercamiento a las escuelas y supervisa el trabajo de cada normalista, y un docente de educación básica, quien abre las puertas de su aula para que interactúe con su grupo escolar.

Una de las estrategias que los planes de estudio de las escuelas normales contemplan para la formación inicial docente es la tutoría (SEP, 2012a; 2018), caracterizada por ser un modelo de apoyo a los normalistas centrado en el aprendizaje flexible que pretende fortalecer su formación autónoma. El acompañamiento asociado con la tutoría se convirtió en una política pública para todas las instituciones de educación superior (IES) en México desde el año 2000, y para los docentes de nuevo ingreso al servicio profesional docente desde 2014 (SEP, 2013).

La tutoría en educación superior se puede considerar como una relación de aprendizaje, de confianza mutua entre estudiante y tutor cuyo fin es generar un crecimiento profesional; y donde se aprende de y con el otro a partir de estrategias como el modelado, la observación mutua y la retroalimentación (SEP, 2012b). El apoyo del tutor es crucial para el docente en formación porque gracias al modelado de prácticas docentes se garantiza una tutoría

eficaz. El papel de la retroalimentación y la reflexión son otras dos dimensiones de la tutoría que recrean una experiencia docente, que se analiza bajo pautas propuestas por el tutor y el aprendiz, con preguntas o declaraciones que sirvan como guía para dirigir la reflexión.

Los docentes de educación básica, quienes reciben en sus aulas a los normalistas, desempeñan una función trascendental para la preparación de nuevos docentes; con sus conocimientos pedagógicos, curriculares y del contexto, aunado a su experiencia profesional, pueden imbuir en el futuro maestro una visión positiva hacia la docencia. Caicedo (2015) señala que la tutoría *in situ* es una alternativa valiosa para la formación de maestros, ya que demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado.

De igual manera, De Ibarrola et al. (2014) señalan que en la tutoría *in situ* la relación tutora es una estrategia educativa para fortalecer el aprendizaje que tiene el propósito de atender las necesidades académicas individuales con base en la relación y el diálogo entre tutor y tutorado. Esta tutoría *in situ* también fortalece la profesionalización del tutor al generar espacios intermedios, reuniones de colegios, academias, en las escuelas y en las zonas donde los docentes y los tutores se complementen y apoyen mutuamente en el seguimiento de los estudiantes.

Modelo de tutoría de cinco fases de Hudson

Derivados de sus estudios sobre mentoría, Hudson, Skamp y Brooks (2005) identificaron cinco factores esenciales para analizar el proceso de acompañamiento *in situ* que brindan los tutores a los futuros docentes (ver tabla 1).

Tabla 1*Modelo de mentoría de cinco factores*

Factor	Rasgos distintivos
Atributos personales del tutor	Apoyo, atención, actitud positiva hacia la docencia.
Conocimiento de los requerimientos del sistema	Objetivos de enseñanza, conocimiento del currículum, políticas educativas.
Conocimientos pedagógicos	Planeación, diseño de estrategias, gestión del aula, resolución de problemas, evaluación.
Modelado	Entusiasmo, enseñanza efectiva, lecciones prácticas, trabajo con los alumnos.
Retroalimentación	Revisión de planeaciones, observación de la práctica, recomendaciones orales y escritas, evaluación de la práctica.

Nota. Elaboración propia a partir de Hudson et al. (2004).

Estudios posteriores de Hudson (2010, 2013, 2014) permitieron reafirmar los rasgos de los factores y que los mentores reconocieran que una mentoría efectiva contribuía a mejorar también su desarrollo y habilidades profesionales. En algunos estudios antecedentes sobre el tema, autores como Macario (2018), recuperan la noción de Hudson sobre la mentoría, reconociéndose como una relación colegiada íntegra y profesional que permite al aprendiz mejorar sus habilidades al recibir un acompañamiento *in situ*, formativo y efectivo. Nikoceviq-Kurti (2022), agrega que la tutoría contribuye a mejorar la autoconfianza del docente en formación, así como a desarrollar su autoeficacia y sus competencias profesionales. Por tanto, considera la autora que los programas de formación inicial de maestros deben incluir procesos de tutoría de alta calidad, garantizando que los tutores sean modelos de profesionalismo.

Por su parte, Ploj et al. (2021), retoman la teoría de la tutoría de Kram (1983), la cual postula que los mentores o tutores desarrollan tanto funciones profesionales como psicosociales, en el marco de una mentoría constructivista que considere los cinco factores propuestos por Hudson (2004). Así, atributos personales del tutor, su conocimiento del plan de estudios y de los requerimientos del sistema en general y su experiencia profesional, se complementan con el modelado, la observación directa y la retroalimentación oral y escrita.

Cabe destacar que el término mentoría es ampliamente empleado en la literatura anglosajona y, para fines del contexto en el cual se desarrolla el presente estudio, la noción de tutoría se utilizó para referir la función que desempeñan los docentes de educación preescolar con los normalistas.

Metodología

El estudio tiene un corte cuantitativo que permite analizar relaciones empíricas, interpretar los datos observados y comprender percepciones y actitudes de los sujetos sobre determinados temas (Baena, 2017). La investigación es de tipo descriptivo y en ella se recupera el Modelo de mentoría de cinco factores de Hudson (2005). Los criterios de inclusión para la integración de la muestra fueron: ser estudiante de quinto semestre en una escuela normal, cursar la Licenciatura en Educación Preescolar y haber hecho su práctica profesional durante el semestre febrero-junio 2022 en algún jardín de niños. Los estudiantes participaron de forma voluntaria tras ser informados sobre el objetivo del estudio, el carácter anónimo del cuestionario y el manejo que se daría a los datos.

La generación considerada la integran 79 estudiantes, y de ellos, 70 participaron en el estudio, alcanzando un nivel de confianza en los resultados de 95 % con margen de error de +/-

4.5 %. La totalidad de los cuestionarios recibidos se validaron y consideraron para el análisis.

En la tabla 2 se concentran las características sociodemográficas de los participantes. El 97.1% de los estudiantes son mujeres, 80 % tienen una edad entre 18 y 21 años. En cuanto al lugar en el que realizaron su práctica, 62.8 % efectuaron su última práctica profesional en un jardín de niños en una zona urbana céntrica, 28.6 % en un jardín de niños urbano marginal y 8.6 % en una zona rural. Respecto al tipo de sostenimiento, 51.4 % estuvo en un jardín de niños estatal y 48.6 % en uno federalizado. Finalmente, considerando el tipo de organización de las escuelas, todos los jardines de niños fueron de organización completa, donde un maestro atiende un solo grado escolar.

Tabla 2

Características sociodemográficas de los participantes

Participantes				Participantes			
No.	Características	n	%	No.	Características	n	%
1	<i>Sexo</i>			4	<i>Contexto del jardín de niños</i>		
	Mujer	68	97.1		Urbano-céntrico	44	62.8
	Hombre	2	2.9		Urbano-marginal	20	28.6
2	<i>Edad</i>			5	<i>Tipo de sostenimiento</i>		
	18-19	12	17.1		Estatal	36	51.4
	20-21	44	62.9		Federalizado	34	48.6
	22-23	6	8.6	6	<i>Tipo de organización</i>		
24 o más años	8	11.4	Completa		70	100.0	
3	<i>Grupo</i>			Multigrado	0	0.0	
	A	25	35.7				
	B	23	32.9				
	C	22	31.4				

Nota. Elaboración propia.

El instrumento aplicado se contruyó con 47 *ítems* organizados a partir de los cinco factores del modelo de mentoría de Hudson. La selección de los *ítems* recuperó planteamientos de investigaciones similares (Hudson et al., 2005; Hudson y Nguyen, 2008; Hudson et al., 2009). Los *ítems* se tradujeron al español y se adaptaron al contexto mexicano y a las características de las prácticas profesionales en las escuelas normales.

La medición ocupada en el instrumento fue una escala tipo Likert de cuatro puntos: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=frecuentemente, 4=sí/siempre. La prueba de confiabilidad de consistencia interna realizada arrojó coeficientes Alfa de Cronbach que indicaron que el instrumento era de alta confiabilidad, con valor promedio de 0.950 para cada factor (véase tabla 3).

Tabla 3

Prueba de confiabilidad interna (Alfa de Cronbach)

Factor del modelo de mentoría	Ítems	Alfa de Cronbach
Atributos personales de la educadora	10	0.957
Requerimientos del sistema	8	0.935
Conocimiento pedagógico	10	0.956
Modelado	10	0.972
Retroalimentación	9	0.933
Total	47	0.950

Nota. Elaboración propia.

Análisis de resultados

La tabla 4 presenta los resultados asociados a la percepción de los estudiantes normalistas sobre la tutoría *in situ* recibida de parte de sus tutores, docentes de jardines de niños. Los porcentajes se muestran por factor e *ítems* con las valoraciones más altas.

De los cinco factores del modelo de Hudson, el de atributos personales de la educadora recibió las valoraciones más altas; para

76 % de los normalistas la educadora generó oportunidades para que el normalista se involucre en la dinámica escolar y de aula; 74 % opinó que mantuvo una comunicación abierta, fungiendo como una figura de apoyo ante dudas, inquietudes y propuestas; y 70 % valoró la flexibilidad y apertura para que el normalista trabaje e interactúe con el grupo escolar.

Tabla 4

Principales atributos organizados por factor. Datos en porcentajes

Atributos identificados en la educadora	Escala			
Escala: 1=nunca 2=pocas veces 3=frecuentemente 4=siempre	1	2	3	4
<i>Atributos personales</i>				
Genera oportunidades para que el normalista se involucre en la dinámica escolar y de aula.	2 %	6 %	16 %	76 %
Mantiene comunicación abierta y funge como figura de apoyo ante dudas, inquietudes y propuestas que surjan.	1 %	9 %	16 %	74 %
Es flexible y da apertura para que el normalista trabaje e interactúe con el grupo escolar.	1 %	9 %	20 %	70 %
<i>Requerimientos del sistema</i>				
Reconoce la importancia del acompañamiento para que futuros docentes desarrollen competencias profesionales.	2 %	10 %	29 %	59 %
Comparte su visión sobre los propósitos e importancia de la educación preescolar y del papel del docente.	4 %	18 %	29 %	49 %
Comparte su visión sobre los propósitos del grado escolar que atiende.	1 %	20 %	33 %	46 %
<i>Conocimiento pedagógico</i>				

Ofrece sugerencias y recomendaciones al normalista durante su intervención con el grupo escolar.	1 %	10 %	20 %	69 %
Posee conocimientos para la enseñanza en la educación básica y los aplica para orientar tu práctica docente.	0 %	10 %	29 %	61 %
Posee conocimiento teórico-práctico y un saber en la acción con los que guía y acompaña la práctica del normalista.	1 %	6 %	40 %	53 %
<i>Modelado</i>				
Al permitirte observar su práctica, ayuda al normalista a seguir desarrollando sus habilidades para la enseñanza.	0 %	12 %	19 %	69 %
Muestra entusiasmo hacia la enseñanza y el ejercicio de la docencia.	4 %	11 %	19 %	66 %
Modela su relación con los alumnos, la planificación de lecciones y la gestión del aula, entre otros aspectos.	1 %	13 %	24 %	62 %
<i>Retroalimentación</i>				
Observa las intervenciones del normalista con el grupo y le retroalimenta mejorando así sus habilidades docentes.	0 %	12 %	17 %	71 %
Retroalimenta la práctica del normalista, recomendándole o felicitándole con relación a su intervención docente.	0 %	11 %	23 %	66 %
Ofrece retroalimentación oral al normalista tras observar su trabajo con los alumnos.	2 %	10 %	22 %	66 %

Nota. Elaboración propia.

Los factores modelado y retroalimentación son los siguientes dos factores que obtuvieron altos porcentajes por parte de los participantes. Respecto al modelado, 69 % de los normalistas consideró que la educadora al permitirles observar su práctica, les ayuda a

seguir desarrollando sus habilidades para la enseñanza; 66 % consideró que la educadora mostró entusiasmo hacia la enseñanza y el ejercicio de la docencia; asimismo, 62 % indicó que esta modela su relación con sus alumnos, la planificación de lecciones prácticas y la gestión del aula. Sobre el factor de retroalimentación, los normalistas apreciaron mucho que la educadora, tras observar sus intervenciones con el grupo escolar, les diera recomendaciones para fortalecer sus habilidades docentes (71 %), de manera oral o por escrito (66 %).

El cuarto factor por grado de significatividad para los normalistas fue el conocimiento pedagógico de la educadora. Específicamente los ítems 10, 3, y 2, forman parte de las prácticas cotidianas de las tutoras, así, 69 % indicó que estas ofrecen sugerencias y recomendaciones al normalista durante su intervención docente, 61 % refirió que aplicaron sus conocimientos para la enseñanza en educación básica y 53 % que los utilizaron los conocimientos teórico-prácticos para orientar a los normalistas.

El factor con menor significatividad fue el de requerimientos del sistema. Al respecto, 59 % de los tutores sí reconocieron la importancia del acompañamiento para los futuros docentes, 49 % tienen una visión clara de los propósitos del nivel educativo y 46 % sobre el grado escolar; sin embargo, pocas veces explican a los normalistas las políticas del centro escolar, no clarifican las expectativas que tienen de su desempeño, o desconocen algunas de las funciones de tutoría que la escuela normal solicita a los docentes de educación básica.

En términos generales, se aprecia que el factor que los estudiantes normalistas identifican como una fortaleza de la tutoría *in situ*, referente a lo que las educadoras les ofrecen durante su práctica profesional, son los atributos personales, seguido por el modelado, la retroalimentación y el conocimiento pedagógico. Un último dato para destacar es que el factor con una menor valoración fue requerimientos del sistema, específicamente el *ítem*

relacionado con haber recibido la oportunidad de planear junto con la tutora algunas actividades.

Discusión

Los resultados obtenidos son consistentes con otros estudios que afirman que la tutoría *in situ*, al estar basada en una relación tutora entre un docente de educación preescolar y un normalista, fortalece la formación inicial de este último gracias al acompañamiento, la confianza y el diálogo tutor-tutorado (De Ibarrola et al., 2014). Se confirma la valía que los normalistas dan al apoyo formativo y efectivo que el docente con funciones de tutor les ofrece (Macario, 2018) pues favorece su autonomía y autoconfianza (Nikoceviq-Kurti, 2022). Asimismo, los futuros docentes reconocen los atributos del tutor, no solo con relación a su saber pedagógico sobre el nivel donde se desempeña, sino también sus actitudes de apertura y modelado.

Se identificó que la tutoría *in situ* brindado atiende tanto funciones profesionales como psicosociales (Ploj et al., 2021), pues ofrece retroalimentación sobre planeación, manejo del grupo escolar y trabajo con los contenidos, al tiempo que también genera oportunidades, mantiene una comunicación abierta, muestra apertura y flexibilidad y comparte con el futuro docente una visión positiva de la profesión. Se corroboró que la tutoría *in situ*, en el marco del trayecto de la práctica profesional, brinda condiciones que posibilitan al estudiante observar, intervenir, reconstruir, reflexionar y valorar la práctica docente en toda su complejidad (Sayago y Chacón, 2006; SEP 2012^a, 2018) y, a partir de sus experiencias en el aula, aprende a solucionar problemáticas que se le pueden presentar más adelante en su quehacer profesional.

Finalmente, se probó la eficacia del Modelo de mentoría de cinco factores (Hudson et al., 2004) para analizar la tutoría *in situ* que reciben estudiantes normalistas en el contexto mexicano;

los rasgos por factor permiten identificar una tutoría efectiva que coadyuve a la formación de futuros docentes.

Conclusiones

El estudio describe la percepción que tienen estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre la tutoría *in situ* que les ofrecen las educadoras de los jardines de niños donde desarrollan sus prácticas profesionales. A partir de los hallazgos de este estudio, se identificó que el modelo de tutoría de cinco factores de Hubson recupera, con una mirada amplia, aspectos que forman parte de los procesos de la tutoría *in situ*.

Fue posible observar que los indicadores asociados con los factores del modelo de tutoría, con mayor grado de significatividad, que identifican los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en jardines de niños que contribuyen más a la formación inicial docente son los *Atributos personales del tutor*, el *Conocimiento pedagógico que el tutor posee sobre el nivel que atiende*, el *Modelado y la Retroalimentación*.

La evidencia sugiere que el proceso de tutoría, especialmente la experiencia positiva de los futuros maestros con los atributos personales de sus tutores, tiene un impacto positivo en su formación profesional, principalmente porque se identifica que el acompañamiento que se les brinda a los estudiantes normalistas favorece su visión sobre el quehacer profesional. También se advierte la necesidad de fortalecer el trabajo de tutoría *in situ* a través del trabajo colaborativo entre los docentes de la Escuela Normal y los docentes de educación preescolar.

Referencias

- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias*. Grupo Editorial Patria.
- Caicedo, L. (2015). Acompañar para formalizar una experiencia pedagógica: acción situada de un externo, con maestros inquietos por el saber. En *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente en experiencias de inclusión y ruralidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1042/Acompa%C3%B1ar%20para%20formalizar%20una%20experiencia%20pedag%C3%B3gica%20-%20acci%C3%B3n%20situada%20de%20un%20externo%20con%20maestros%20inquietos%20por%20el%20saber%2015-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castellanos, R. y Ríos, M. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3357Castellanos.pdf>
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. Cinvestav, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C229.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328394&fecha=29/12/2013#gsc.tab=0
- Hudson, P. (2005). Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. *International Journal of Science Education*, 27(14), 1723-1739.
- Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.3>

- Hudson, P. (2013). Developing and sustaining successful mentoring relationships. *Journal of Relationships Research*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/jrr.2013.1>
- Hudson, P. (2014). Feedback consistencies and inconsistencies: Eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-73. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.801075>
- Hudson, P. y Nguyen, T. (2008). What do preservice EFL teachers expect from their mentors? *Australian Association of Research in Education (AARE)*, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/43510724_What_do_EFL_pre-service_teachers_expect_from_their_mentors
- Hudson, P., Skamp, K. y Brooks, L. (2005). Development of an instrument: mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674. https://www.researchgate.net/publication/227603115_Development_of_an_instrument_Mentoring_for_effective_primary_science_teaching
- Hudson, P., Usak, M. y Savran-Gercer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: analyzing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 63-74. <https://eprints.qut.edu.au/27544/2/27544.pdf>
- Macario, C. (2018). Analysis de nurse educators' experiences using the Hudson five factor model: basis for a proposed mentoring resource material. *International Journal of Biosciences, Psychiatry and Technology*, 5(1), 1-11.
- Nikoceviq-Kurti, E. (2022). Predictive power of five factor mentoring model on student teachers' teaching self-efficacy beliefs. *European Journal of Educational Research*, 11(39), 1245-1257.
- Ploj, M., Du Plessis, A. y Šorgo, A. (2021). En la búsqueda del mentor ideal aplicando el 'Instrumento de tutoría para la práctica docente eficaz'. *Revista europea de formación docente*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>

- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Secretaría de Educación Pública (2012a). *Plan de Estudio Licenciatura en Educación Preescolar 2012. Plan 2012*. Secretaría de Educación Pública. https://normal3toluca.edomex.gob.mx/lic_educacion_preescolar_alumnos
- Secretaría de Educación Pública (2012b). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*. Secretaría de Educación Pública. http://www.normaljuandediosrh.com/images/Archivos/Trayecto_prctica_profesional.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/MARCO-TUTOR%C3%8DA-EDUCACI%C3%93N-B%C3%81SICA_INGRESO-2019-2021.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Plan de Estudio Licenciatura en Educación Preescolar 2018. Plan 2018*. Secretaría de Educación Pública. https://normal3toluca.edomex.gob.mx/lic_educacion_preescolar_alumnos
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* (en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior). <https://www.unesco.org/en/education>

Impacto de un diplomado dirigido a docentes que dirigen documentos de titulación en licenciaturas en educación

LAURA OLIVA ZÁRATE
TANIA SÁNCHEZ GALVÁN

Introducción

Desde hace 11 años, a partir del Plan de Estudios 2012 para las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), las posibilidades de presentación del documento de titulación se modificaron a tres nuevas modalidades: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación. Incorporándose a esta tendencia las licenciaturas de Educación Física, Inclusión Educativa y Enseñanza-Aprendizaje en Telesecundaria ofertadas en el Plan de Estudios 2018 (DGESP 2012, 2018)) a partir de la Generación 2018-2022.

Desde entonces surgió el interés por conocer cómo, tanto profesores como alumnos, se enfrentan a este nuevo reto. Los estudios de Lagunes y Oliva (2014, 2017, 2018); Oliva (2019) y Oliva y Rivera (2021) son ejemplos que reportan el comportamiento de sus actores ante estas nuevas formas de titulación para obtener el grado, asimismo, sus reflexiones apuntan hacia la mejora de los procesos en dicho ámbito.

La necesidad de intervenir en la mejora de los procesos de titulación surgió en virtud de que los resultados del seguimiento y atención a casos que se generaban durante el ciclo escolar de las generaciones en curso, dejaban ver que los problemas de los alumnos, para la conclusión en tiempo y forma de su documento de titulación, se relacionaban con la falta de comprensión de algún apartado de dicho documento, con el alejamiento o retraso en su construcción, o con el abandono del profesor en el proceso de acompañamiento. Por tanto, los docentes que dirigen trabajos de titulación son piezas clave, no solo para la conclusión de la licenciatura de los estudiantes, sino para el logro de los objetivos propuestos en los planes de estudio. De ahí la importancia del uso de herramientas educativas que les sean útiles a los alumnos en las distintas fases de la construcción de su documento de titulación.

Particular interés generan aquellos docentes que por vez primera se involucran como directores, quienes a pesar de contar con posgrado y tener en algunos casos formación en investigación o en educación básica, carecen de la experiencia, así como de estrategias para la asesoría y el acompañamiento que requiere la dirección de trabajos de titulación a nivel licenciatura. Y es que en la BENV constantemente están incorporándose docentes con perfiles diferentes a los requeridos para brindar una formación adecuada, ya sea por ser noveles en el ámbito o por pertenecer a otras áreas ajenas a la educación; dichos profesores se enfrentan a este proceso cuya falta de experiencia corre en paralelo con el de los alumnos que atienden, lo que coloca a ambas partes en una si-

tuación de vulnerabilidad. Lo anterior, evidencia que “los alumnos y quizá también los maestros se enfrentan a diversos problemas en la investigación en la educación superior de acuerdo a la experiencia docente y la observación” (Marrero y Pérez, 2014, pp. 66-67).

Al respecto, Maciel (2022) considera que lo que queda por hacer ante estas situaciones es propiciar en los alumnos que cuestionen su formación, cuestionen a sus formadores y al currículo que los ha formado, así como al que utilizan para educar. Esto con el único propósito de mejorar tales aspectos.

Sin embargo, es pertinente mencionar que, la mayoría de las instituciones de educación superior están concentradas en la enseñanza, no en la investigación. Por lo tanto, la mayor parte del profesorado es docente, no investigador. En esas condiciones, de acuerdo con Acosta (2014), transformar a la educación superior en una combinación virtuosa de docencia, investigación y difusión, resulta un acto fallido para el caso de las escuelas normales. Es, en ese sentido, la figura de director del documento de titulación quien resulta ser un actor importante para la institución, no solo para alcanzar la eficiencia terminal de los programas de estudio, sino en el fortalecimiento de sus competencias investigativas, en donde se encuentra un área de oportunidad.

Por lo tanto, la actualización juega un papel esencial en la formación de sus profesores, de ahí la propuesta de incorporar un diplomado enfocado en la preparación del docente para el acompañamiento y dirección del documento de titulación de los estudiantes, dirigido a los docentes de nuevo ingreso o a quienes recién se integran a la plantilla de directores de trabajos de titulación por obtención de grado de maestría. Considerando lo anterior, se diseñó el diplomado Acompañamiento Docente en la Construcción del Documento de Titulación en Estudiantes Normalistas (Oliva y Sánchez, 2020), el cual creemos que debería gozar de un carácter obligatorio para la planta docente de la BENV.

Así, lo que a continuación se presenta son los resultados de una práctica investigativa, a partir de la oportunidad de valorar los efectos que dicho diplomado tuvo en sus participantes —en los dominios cognitivo y actitudinal— respecto a la dirección del documento de titulación. Esto con el fin de conocer su eficacia o alcance, en tanto que, por primera vez se lleva a cabo una actividad de este tipo en esta escuela formadora de docentes.

Proceder metodológico y población de estudio

El método implementado en el presente estudio fue tanto cuantitativo como cualitativo, teniendo como objetivo analizar los efectos producidos en los docentes al cursar el diplomado sobre acompañamiento en la elaboración del documento de titulación en estudiantes normalistas. El análisis estadístico fue univariado y el cualitativo se realizó mediante análisis textual.

Para determinar qué docentes cursarían el diplomado, fue necesaria la identificación de quienes tenían las siguientes características incluyentes: docente de base de al menos medio tiempo, grado de maestría, tener asignada la dirección de documento de titulación y por primera vez impartir alguna modalidad de titulación bajo el plan de estudios 2018. En total, fueron 26 docentes los inscritos con estas características, en su mayoría del género femenino, con el 75 %, y un 25 % masculino. El rango de edad fue de 31 años a más de 61, siendo el 40 % de entre 41 a 50 años. Cabe destacar que la mitad de los participantes poseen una licenciatura relacionada con educación básica, otros con licenciaturas vinculadas a la educación, y únicamente cuatro personas pertenecen a otras áreas de conocimiento —artes, administración y técnica, respectivamente. Todos cuentan con estudios de maestría y 32 % con estudios de doctorado —en proceso o concluidos. Solo dos docentes tienen perfil Prodep¹ y tres pertenecen a un

¹ Refiere al Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública.

Cuerpo Académico. Referente a la modalidad que dirigen, 60 % de los participantes acompañan procesos de elaboración de tesis de investigación; 32 %, informes de prácticas profesionales; y solo 8 %, portafolios de evidencias.

Técnica e instrumento

La técnica de investigación utilizada en el presente estudio fue la encuesta, representada a través de dos cuestionarios en línea de *Google forms*, aplicados al inicio y final del diplomado. Ambos contaron con los siguientes apartados: características del docente, dimensión cognitiva y dimensión actitudinal, cambiando entre estos el tiempo verbal de la última pregunta. De tal forma que, en el primer cuestionario se planteó: ¿qué impacto espera obtener del diplomado en su formación como director de documento de titulación?, mientras que en el segundo, dicha pregunta se reformuló enunciándola: ¿de qué manera impactó el diplomado en su formación como director de documento de titulación?. En total, los cuestionarios contaron con 25 preguntas de opción múltiple, dicotómicas y de escala Likert, además de algunas preguntas abiertas².

Procedimiento

El diplomado Acompañamiento Docente en la Construcción del Documento de Titulación en Estudiantes Normalistas se llevó a cabo en cuatro módulos de cuatro sesiones cada uno, mismos que se desarrollaron de manera intensiva en momentos diferentes, pa-

² El instrumento fue validado por expertos. Se anexan los links de ambos formularios (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFn-HN0hlfPE3LOgDz40FkW30PpmTs6g5Ci9oF2YLKxVs2yA/viewform/> <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfekv5yauYMqsWFREWdAtb2QqVIb3ujo79rdo2AGQoa0Imo9Q/viewform>)

ralelo a la construcción del documento de titulación en las tres modalidades elegidas por los estudiantes. Los módulos fueron:

- Iniciando el proyecto de titulación.
- Construyendo el documento de titulación.
- Diseño, aplicación y sistematización de la información.
- Ética y presentación del documento de titulación.

Cada módulo tuvo una duración aproximada de 30 horas; debido a la pandemia por COVID19, estos fueron desarrollados en modalidad en línea, entre febrero de 2021 y enero de 2022. Las fechas obedecieron a las etapas de elaboración del documento en las que los estudiantes requerían del apoyo que se ofreció en cada módulo. Los docentes que impartieron cada uno de los temas del diplomado son expertos tanto de la BENV, como de diversas dependencias de la Universidad Veracruzana.

Para el cumplimiento del objetivo de la investigación, como se mencionó en el apartado anterior, se construyeron dos cuestionarios con las mismas preguntas, uno aplicado al inicio del módulo 1 y un segundo cuestionario aplicado al final del módulo 4, lo que permitió contrastar los resultados e identificar tanto áreas de oportunidad como áreas de éxito de los participantes.

Resultados

De manera inicial fueron invitados 26 docentes a cursar el diplomado, concluyendo todas las sesiones planeadas un total de 19 —cinco hombres y 14 mujeres— entre un rango de edad de 31 y 61 años. El tiempo de antigüedad en su labor de docencia fue de 1 a 30 años y, a excepción de una docente, ninguno había dirigido documentos de titulación en las modalidades que se establecen en los planes de estudio 2012 y 2018. Respecto a la dimensión cognitiva, se incluyeron cinco preguntas que buscaron explorar los

conocimientos de los integrantes acerca de las tres modalidades de documentos para titulación de los planes de estudio 2012 y 2018, además de las estrategias para asesorar a los estudiantes en proceso de redacción de estos documentos y la búsqueda de fuentes de información.

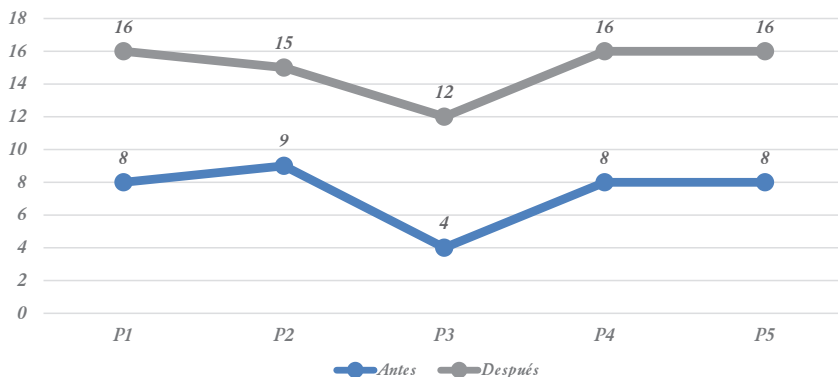
De manera general, en la figura 1 se puede observar que, con respecto al cuestionario inicial —antes— en promedio, la mitad de los participantes cambiaron sus respuestas notando una mejora significativa al tomar el diplomado, pues al inicio de este, en la pregunta 1 (P1) solo ocho docentes consideraban poder identificar las características de cada modalidad —aun si no dirige alguna de ellas—, sin embargo, posterior al diplomado la respuesta positiva incrementó a 16. En la pregunta 2 (P2) referente a si consideraba poder identificar las características de la tesis de investigación, nueve profesores contestaron poseer estrategias para el acompañamiento del estudiantado; posterior al diplomado, 15 mencionaron poseerlas. Igualmente, en la pregunta 3 (P3), respecto al conocimiento de las características del portafolio de evidencias, cuatro profesores respondieron conocerlas, posteriormente, esta cifra se incrementó a 12. Similar comportamiento tuvo la pregunta 4 (P4), en donde se les cuestionó sobre el manejo de estrategias para la asesoría y acompañamiento del estudiante, a esta, ocho docentes respondieron positivamente, al inicio del diplomado, mientras que al final, la cifra se incrementó a 16. Finalmente, en la pregunta 5 (P5) sobre cómo buscar fuentes de información, al principio ocho indicaron saberlo, elevándose a 16 al final del curso.

Es notorio el cambio que los participantes reportan en el aspecto cognitivo, por una parte, implica identificar las características de cada modalidad —aun si el docente no dirige todas— y, por otra, reconocer que al inicio del diplomado algunos de ellos tenían cierta experiencia o bagaje en estrategias para apoyar a los estudiantes en la construcción de su documento de titulación, sin

embargo, al concluirlo, la mitad de los participantes incrementó su conocimiento en este aspecto. Lo mismo ocurrió con la búsqueda de información.

Figura 1

Conocimiento de las modalidades, estrategias de asesoría y búsqueda de información

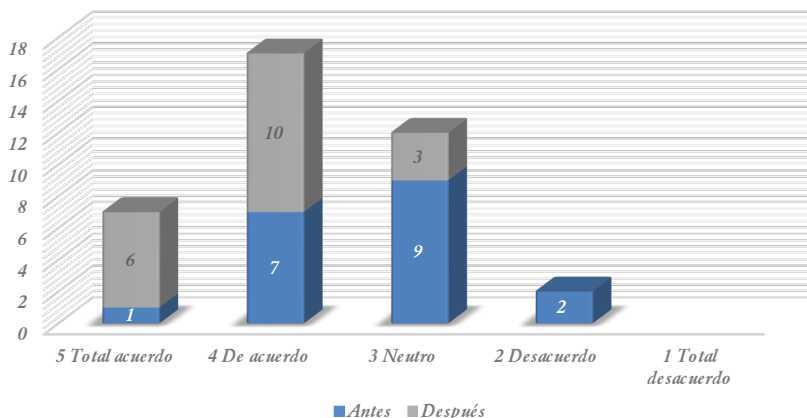


Nota. Elaboración propia basada en las respuestas del cuestionario.

A continuación, como ejemplo, se muestra en la figura 2 con mayor detalle el antes y el después sobre el conocimiento de estrategias para la asesoría, en este gráfico es notorio el conocimiento adquirido al término del diplomado en este rubro, siendo que al inicio de este, ocho profesores estaban de acuerdo en tener conocimiento sobre el manejo de estrategias, y al término se sumaron otros 16.

Figura 2

Conocimiento de estrategias para la asesoría de documentos de titulación



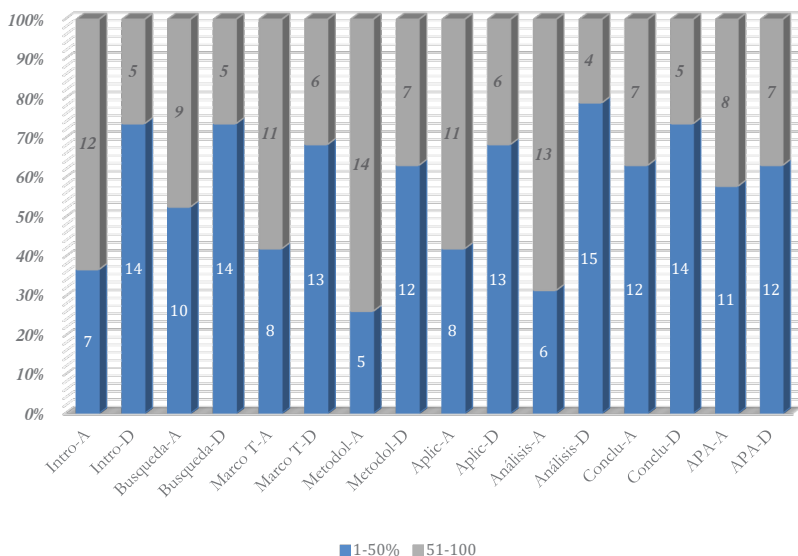
Nota. Elaboración propia basada en las respuestas del cuestionario.

Referente a la dimensión actitudinal sobre la asesoría brindada por los docentes a los estudiantes, se realizaron ocho preguntas, cada una vinculada a una de las etapas de la construcción del documento de titulación; así, se elaboró una escala de porcentaje (125 %, 2650 %, 5174 % y 75100 %) a partir de la cual cada docente calculó el apoyo que requería para poder realizar la tarea de asesoría. En la figura 3 se muestra cada uno de los apartados que componen un documento de titulación; con color amarillo se identifica a los docentes que declararon tener menos dificultades para realizar dichas tareas, y en color gris a quienes se les dificultaba en más de un 50 %. Teniendo, además, de manera comparativa las respuestas del antes (A) y el después (D), así, por ejemplo, se identifica que, en lo referente a la elaboración de la introducción, antes de cursar el diplomado, a solo siete docentes se les facilitaba, mientras que a 12 se les dificultaba; al finalizar el programa, los datos nos muestran que a 14 se les facilitó, y a cinco se les siguió dificultando. Similar comportamiento se observa en lo relacionado con búsqueda de información, elaboración de marco teórico,

metodología y análisis de los datos, no obstante, en el caso de las conclusiones y manejo del sistema de citación APA no se logra detectar una diferencia importante entre el antes y el después.

Figura 3

Porcentaje de apoyo en cada etapa de construcción del documento de titulación (antes y después del diplomado)



Nota. Elaboración propia basada en los resultados del cuestionario.

Finalmente, sobre las preguntas abiertas analizadas, orientadas a la valoración y percepción personal de los participantes sobre la pregunta de inicio, ¿qué impacto espera obtener del diplomado en su formación como director de documento de titulación?, y la del final, ¿qué impacto obtuvo del diplomado en su formación como director de documento de titulación?, los participantes manifestaron su respuesta en dos indicadores, primero: 1) esperaban después del diplomado dar un mejor acompañamiento a sus estudiantes en la elaboración del documento en las distintas modalidades de titulación y 2) realizar acciones de actualización

docente. Lo cual fue corroborado en lo que señalaron haber obtenido al final del diplomado, tal como se observa en algunas de las respuestas de los participantes que se exponen a continuación:

- “Despejó muchas de mis dudas y me permitió conocer otras modalidades de titulación”.
- “Me da más seguridad y confianza acompañar a los estudiantes”.
- “Me permite tener claridad metodológica para guiar la construcción del documento de titulación”.
- “Brindaron muchos elementos formativos y de actualización”.
- “Claridad metodológica para guiar la construcción del documento de titulación”.
- “Mejor perspectiva del acompañamiento de asesoría de documento de titulación”

Finalmente, ante los comentarios que se les invitó a realizar, fue notoria la respuesta positiva que expresaron sobre el diplomado: “continuación del diplomado”, “todos los módulos estuvieron excelentes”, “pertinente, útil y significativo”, “se respetaron los tiempos”, “es un diplomado que todo maestro de la BENV debe cursar”, “agradezco que no solo sea académico y que considere la parte humana del trabajo”.

Conclusiones

El objetivo del diplomado fue brindar a los docentes elementos que les permitan asesorar de manera óptima y eficaz el trabajo con el que sus dirigidos deberán titularse. De esta manera, tanto por sus comentarios como por la valoración de sus aptitudes, encontramos un balance positivo por parte de los docentes que aquí les hemos presentado. La evaluación de lo que se implementa

por primera vez en el ámbito educativo debe necesariamente ser cuestionado, a fin de valorar los alcances o limitaciones que los programas de esta naturaleza pudieran presentar, lo cual desafortunadamente, no siempre se hace, ya sea por falta de recursos, tiempo o voluntad de ser evaluado.

En este caso, se observa que deberá trabajarse con mayor dedicación lo referente a las reglas de estilo de la *American Psychological Association* (APA), así como la elaboración de las conclusiones; lo anterior, debido a que ambos aspectos requieren de un trabajo más extenso y de una práctica constante, tanto por los estudiantes que van a titularse como por los docentes que cumplen el rol de asesores, pues solo al hacerlo una y otra vez se logra el dominio de los criterios de escritura, así como la capacidad de reflexión y análisis junto con rutas idóneas y pertinentes de textos que apoyan los distintos documentos. No obstante, se logró una mejoría notable en el dominio de todos los demás elementos que componen un documento de titulación por parte de los docentes, quienes guiarán al estudiantado en este proceso, lo cual nos permite señalar la pertinencia y utilidad de un diplomado de estas características.

Sin duda, un aspecto faltante en esta investigación recae sobre los efectos que dicho diplomado pudiera tener en los estudiantes dirigidos por los profesores que asistieron al diplomado, no solo en el resultado obtenido en el examen profesional, sino principalmente en el proceso de acompañamiento que, innegablemente, es la clave para la obtención de buenos resultados.

Quienes hemos elaborado y coordinado este diplomado consideramos que, sin duda, es perfectible en los temas en los que los docentes no han mejorado notablemente en el antes y el después, y que representa, en la rúbrica estipulada por la Subdirección de Docencia, en la valoración del documento de titulación, un 15 % del total del documento; ello nos alienta a considerar que la actualización resulta una opción que no debemos minimizar y que debe estar siempre presente en nuestro ejercicio profesional.

Además, es visible cómo la evaluación de un diplomado permite perfeccionarlo, así como valorar su utilidad, hagamos de este ejercicio una práctica habitual en nuestras propuestas.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 91-100.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Planes de Estudio 2012*. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>
- Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. (2018). *Planes de Estudio 2018*. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1152.pdf>.
- Maciel, G. C. (2022). La formación docente y sus currículos. *Redoma*, 2(5), 20-26. <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/redoma/article/view/1439/1235>
- Marrero, O. y Pérez, M. (febrero 2014). Competencias investigativas en la educación superior. *Res Non Verba*. Edición Especial. 55-68.
- Oliva, L. (2019). *Perfil del asesor normalista cuyos documentos de titulación dirigidos están en biblioteca*. Memorias del Congreso Internacional de Educación. Currículum 2019. Tlaxcala, México.
- Oliva, L. y Lagunes, Y. (2014). El quehacer investigativo de los profesores de la Normal Veracruzana. *IpyE: Psicología y Educación*. 8 (15), 22-36.
- Oliva, L. y Lagunes, Y. (2017). *Alcances y limitaciones en el proceso de titulación Generación 2012-2016, del Plan de Estudios 2012; los estudiantes hablan*. Memorias del Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. México.
- Oliva, L. y Lagunes, Y. (2018). Documento de titulación: los estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana opinan. *Debates en*

Evaluación y Currículum, 4(4). <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/C031.pdf>

Oliva, L. y Rivera, E. A. (2021). *Fortalezas y debilidades en Documentos de Titulación elaborados por estudiantes normalistas*. Memorias del Congreso Internacional: Investigación en la formación y prácticas docentes. Xalapa, México.

Oliva, L., y Sánchez, T. (2020). Programa del Diplomado “Acompañamiento docente en la construcción del documento de titulación en normalistas” [Programa de estudio]. Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Estrategias de aprendizaje acelerado y recursos digitales para facilitar el análisis cualitativo de datos

ENRIQUE HERNÁNDEZ GUERSON
KARLA PAOLA MARTÍNEZ RÁMILA
SANDRA ARELI SALDAÑA IBARRA

Introducción

El auge de la educación en línea ha sido notable en los últimos años, particularmente debido al contexto de la pandemia de la COVID19. Como resultado, la adopción de un enfoque híbrido que combina sesiones presenciales y virtuales, con interacciones síncronas y asíncronas, se ha consolidado como una alternativa efectiva en el ámbito del aprendizaje. Este texto expone una experiencia educativa en el campo de la salud pública que aplica tal metodología, destacando el empleo de estrategias de aprendizaje acelerado y recursos digitales para el análisis cualitativo de datos.

Se analiza la puesta en práctica de los principios del método ADA (Actividad, Diálogo, Aplicación) en el aprendizaje acelerado, dentro del contexto de recursos digitales, enfocándose específicamente en el *software* para el análisis de datos cualitativos. Se des-

taca el uso de los principios, tales como el facilitar la curiosidad por nuevos saberes, sin temor a equivocarse, demostrar a otros los aprendizajes logrados y el uso de nuevos recursos de aprendizajes. La Universidad Veracruzana ha incorporado este enfoque en su programa de Maestría en Salud Pública, dando prioridad al aprendizaje centrado en el estudiante y a la utilización de diversos recursos digitales, destacando como elemento fundamental el incorporar un enfoque transdisciplinario en la educación y subrayando la necesidad de centrar la atención en el aprendizaje como un proceso orientado hacia el alumno.

Marco referencial

Es difícil señalar el comienzo formal de la psicología del aprendizaje como ciencia, se coincide en que se estudia de manera sistemática desde finales del siglo XIX, atribuyendo su inicio a Wilhelm Wundt, en Leipzig, Alemania, en 1879, al crear el primer laboratorio de psicología, dando énfasis a la experimentación y la instrumentación de fenómenos tales como la sensación, la percepción, los tiempos de reacción, las asociaciones verbales, la atención, los sentimientos y las emociones (Ardilla, 1985; Pozo, 1989; Schunk, 2012). A casi 150 años, el tema del aprendizaje vive un cambio continuo, reflejado actualmente en una diversidad teórica, conceptual y, por tanto, pluralidad también de hallazgos sobre el aprendizaje (Sigman, 2020). En lo general, coinciden en que aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. En las últimas décadas ha hecho aparición la aportación de propuestas que explican el aprendizaje y asociación con el funcionamiento de hábitos para reentrenar nuestro cerebro, para construir nuevos senderos neuronales produciendo sustancias químicas del cerebro (Graziano, 2018); la influencia de las emociones, su autoregulación y afrontamiento para el apren-

dizaje (Antunes, 2002; Goleman, 2019); o las neurociencias del aprendizaje y la influencia del cerebro en dicho proceso (Blakemore & Frith, 2007). Si bien estos no son temas nuevos, existen esfuerzos en relacionar nuestra experiencia de aprendizaje con las áreas cerebrales de las que depende, en el entendido de la capacidad del sistema nervioso para adaptarse continuamente cada vez que aprendemos algo.

Se habla con mayor asertividad de la existencia de estilos de aprendizaje y de formas de aprender (Kahneman, 2020). En esta temática de abordaje heterogénea de las neurociencias se han desarrollado estrategias para lo que se denomina aprendizaje acelerado (Vergara et al., 2019), proceso mediante el cual se motiva a las personas interesadas en aprender algo, a que desarrollen todo su potencial físico y mental con el objetivo de acelerar su ritmo de aprendizaje y su nivel de retención a largo plazo, de una manera fácil, eficaz y agradable (Oropeza y Ochoa, 2005), teniendo en cuenta varios elementos de este proceso para su implementación y desarrollo, tales como, crear una atmósfera de intercambio con los estudiantes y dar muestra de posibilidad del logro de expectativas de aprendizaje del tema (Almanza, 2006).

En esta diversidad conceptual se encuentra la propuesta de Robert Pike, que enfatiza el interés por la indagación, por participar, experimentar, reflexionar y generar nuevas conclusiones en un proceso relajado y atractivo. Que pueda aplicar lo aprendido y ayudar a otros a aprender. Estas consideraciones están contempladas en lo que se llama el quinteto de Leyes de Pike (Miranda, 2021).

La indagación focaliza dicho proceso de aprendizaje acelerado y su implementación en el desarrollo de habilidades respecto de la utilización de recursos digitales para el análisis cualitativo de datos en salud. Se consideró el manejo del concepto de recursos digitales en general, porque algunos de los utilizados no fueron concebidos como materiales para la enseñanza-aprendizaje o la

investigación —como el *software* de videoconferencia Zoom—, por ello les referimos en el texto como recursos digitales. El término digital se utiliza en el ámbito de la tecnología para referenciar la representación de información en lenguaje binario —ceros y unos. Con ello, se define que un recurso digital puede ser todo aquello que se encuentre en dicho formato. Los recursos digitales pueden definirse como materiales que han sido concebidos y creados digitalmente o mediante su conversión a un formato digital (State Library of Victoria, *s/f*). Ejemplos de recursos digitales pueden ser sitios web, videos, redes sociales, bases de datos, *software* especializado, entre otros. En el contexto educativo existen algunos conceptos que abarcan a los recursos digitales como los Recursos Educativos Abiertos (REA), que se definen como:

Materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio [digital o no], que residen en el dominio público y se han publicado bajo una licencia abierta que permite el acceso, uso, reformulación, reutilización y redistribución por terceros con restricciones mínimas o inexistentes. (Atkins, Brown y Hammond, 2007, citado en UNESCO, 2015b)

Son diversos los reportes exitosos de la implementación del aprendizaje acelerado en varias disciplinas, tales como la relacionada con la enseñanza de las estadísticas, teniendo a la música como estrategia de aprendizaje acelerado (Ferrin-Schettini, 2019); la indagatoria de Silva (2010) quien propone la utilización de las emociones, la reflexión, el aprendizaje centrado en aprender a aprender como elementos de un modelo de aprendizaje meta cognitivo para acceder al conocimiento. En el área de las ciencias sociales se encuentra el trabajo de Cebrián (2022), quien describe la aplicación del ciclo de aprendizaje acelerado a la docencia *online* del derecho internacional privado, y puntualiza tres fases: 1) la preparación de los estudiantes —motivando su atención, compartir expectativas positivas por la clase—; 2) la segunda llamada

conexión —del contenido nuevo a enseñar con sus conocimientos o experiencias previas— y 3) presentación creativa al aprovechar las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje.

En los últimos años se ha hablado de la transformación digital, siendo un tema de interés cada vez mayor, no solo para las empresas sino para cualquier tipo de organización. Se señala incluso que ha surgido lo que se denomina como transformación digital, que refiere a aquellos efectos combinados de varias innovaciones digitales que generan nuevos actores, estructuras, prácticas, valores y creencias que cambian, amenazan, reemplazan o complementan las reglas del juego existentes dentro de las organizaciones (Hinings et al., 2018).

En el contexto universitario, se ha hablado de los desafíos que afrontan estas instituciones para lograr la transformación digital con visión crítica y bajo las particularidades de cada una de estas instituciones (Chinkes y Julien, 2019). En el nivel básico en Qingdao, China, la UNESCO hizo la primera declaración global de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en Educación, reafirmando la necesidad de un nuevo enfoque para la Educación 2030, expuesto en la Declaración Adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación. En dicho documento se explicita el compromiso de garantizar el acceso a dispositivos digitales y a un entorno de aprendizaje digital —ecosistema de aprendizaje digital— para niños y niñas, haciendo hincapié a que ello pudiera garantizar el derecho a la educación ante la imposibilidad del funcionamiento normal de las instituciones educativas (UNESCO, 2015a).

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) poco se menciona sobre la digitalización, únicamente se afirma que la “revolución digital ha trastocado las viejas lógicas del comercio y de las relaciones sociales”(Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, p. 42). A pesar de ello, en el Programa Sectorial de Educación (PSE), se señala la existencia de brechas digitales más allá del ac-

ceso, considerando como imperante que la población cuente “con los conocimientos y las habilidades necesarias para adaptarse al cambio tecnológico y utilizarlas para el fortalecimiento de sus aprendizajes” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2020, p. 209). Se fomenta el uso de lo que denominan como Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) para lo cual pretenden garantizar su acceso para desarrollar servicios educativos y fortalecer con ello la operación de planteles educativos. Además, en dicho Plan, se establece como estrategia prioritaria el uso de recursos educativos digitales para implementar, lo que consideran como “métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2020, p. 217), enfatizando también la consolidación de un ecosistema digital educativo.

Por su parte, en la Estrategia Digital Nacional (EDN) 2021-2024, se señala, en el eje de acción Política Social Digital, la necesidad de la construcción de una república de bienestar con soberanía, autonomía e independencia tecnológicas que garantice el acceso democrático y universal a los recursos digitales, a la infraestructura y a los servicios gubernamentales abiertos, estandarizados y seguros, que sean utilizados de forma eficiente y racional (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2021, p. 23).

La Universidad Veracruzana (UV), con el objetivo de alinear las proyecciones para la educación superior establecidas por distintos organismos internacionales y nacionales, en su *Plan General de Desarrollo 2030*, estableció dentro de los ejes estratégicos para el desarrollo institucional, el denominado Innovación Universitaria, donde se localiza, considerado programa genérico, el impulso al uso de tecnologías de aprendizaje; tecnologías para el empoderamiento y la participación; el desarrollo de competencias tecnoló-

gicas; la diversificación de modalidades de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de tecnologías alternativas, entendiendo tecnología como la aplicación del conocimiento científico para la solución y mejora de las condiciones del desarrollo humano (Universidad Veracruzana, 2017). En el mismo Plan, en el eje estratégico: Fortalecimiento de la función académica, enfatiza la oportunidad del fomento de redes de colaboración intra e interinstitucional. También, en el eje 3, del *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*, denominado Docencia e innovación académica, se promueve que el Modelo Educativo Institucional (MEI) integre saberes digitales que permitan a los estudiantes acceder a diferentes modalidades de aprendizaje. Se muestra como tema prioritario a la educación en línea, el diseño y rediseño de programas educativos en modalidad virtual, con el propósito de ampliar la oferta educativa de licenciatura y posgrado con calidad. Establece como meta, el que los académicos en funciones de docencia estén capacitados para un aprendizaje mediado por las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (Universidad Veracruzana, 2021).

De manera específica, el Instituto de Salud Pública (ISP), como parte de su objetivo en la formación de recursos humanos, promueve el programa de Maestría en Salud Pública, posgrado donde se encuentra inserta la experiencia educativa Análisis Cualitativo de Datos. Esta experiencia educativa contribuye al Plan de Desarrollo de la Entidad Académica en las acciones de contar con una oferta educativa de calidad, y al promover y flexibilizar las experiencias educativas, con el fin de ofrecer al estudiante distintas modalidades que disminuyan la deserción escolar y facilitar la conclusión oportuna de sus estudios (ISP, 2018).

Lo anotado en líneas argumentativas anteriores, permitió indagar la respuesta que se tuvo a la siguiente interrogante central: ¿los principios del método ADA para el aprendizaje acelerado son aplicables al aprendizaje de recursos digitales, tales como *software*

para el análisis cualitativo de datos? El objetivo general fue el de validar estrategias de aprendizaje acelerado para su uso en la variedad de recursos digitales de los procesos de enseñanza-aprendizaje que suelen utilizarse en educación superior.

Método y procedimientos

En esta sección se describen los métodos y procedimientos utilizados en la experiencia educativa Análisis Cualitativo de Datos, en la Maestría en Salud Pública de la Universidad Veracruzana.

El enfoque de aprendizaje acelerado que acompañó la formación de los estudiantes, fue la de Rober Pike y su método ADA (Miranda, 2021), adaptando los siguientes principios: 1) los adultos son bebés en cuerpos grandes, 2) nadie discute con su propia información, 3) el aprendizaje es directamente proporcional a la diversión que se tiene, 4) el aprendizaje ocurre cuando la conducta cambia y 5) la gente sabe lo que sabe, cuando le toca colaborar en aprendizajes de otros. Además, se propició un descanso de 10 a 15 minutos cuando la sesión duró más de 90 minutos, y cada 20 minutos se modificó la dinámica y didáctica de la sesión. El escenario ampliado y corto de la indagación fue la Universidad Veracruzana, localizada en el estado de Veracruz, México, institución que cuenta con cinco sedes regionales: Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán y Xalapa, en esta última región se encuentra el ISP, que entre su oferta educativa tiene, como ya se mencionó anteriormente, la Maestría en Salud Pública, posgrado donde se encuentra inserta la experiencia educativa de Análisis Cualitativo de Datos, caracterizada por ser un curso teórico-práctico regido por tres pautas fundamentales: la reflexión teórica respecto al análisis de datos, acogerse a un modelo que apoye a la interpretación de los datos cualitativos y la praxis de tales aprendizajes. Pautas que se expresan como si fuesen fases, pero en la acción son tres momentos en uno.

De esta manera el curso pretende brindar formas de hacer análisis cualitativo de datos y procesamiento de la información, apoyados con *software* para el análisis cualitativo asistido por computador MAXQDA versión 2020. El proceso de enseñanza-aprendizaje, está centrado en el estudiante y en su aprendizaje significativo, de manera que la función de los facilitadores es concebida como mediación del aprendizaje de quienes integran el grupo, mientras que los estudiantes son sujetos activos en el proceso académico y principales responsables de su aprendizaje y su evaluación. Durante las horas teóricas se abordan los contenidos a partir de estrategias como exposición dialogada, ejercicios de demostración, trabajo en equipo y lecturas comentadas. Durante las horas prácticas los estudiantes ejercitan la organización y el análisis cualitativo de la información, con pautas de aprendizaje acelerado que se describen en las siguientes líneas:

1. Favorecimiento de la curiosidad por descubrir nuevos saberes, sin temor a la equivocación. La reflexión entre los participantes respecto a sus datos en el marco de su investigación, permitía generar una curiosidad, sobre lo que encontraría en su tema, así como el poder hallar sentido a sus interpretaciones, alentando el poder realizar las actividades con confianza y de no ser juzgado por el logro. A manera de ejemplo, en el caso de MAXQDA, se planteó una sesión síncrona con elementos asíncronos para analizar funcionalidades básicas del *software*. Para el desarrollo de los elementos asíncronos se elaboraron videos cortos en la plataforma Knovio, donde se utilizaron funciones de autonarrado, empleando distintas voces con la finalidad de evitar la monotonía en los videos, esto permitió ahorrar tiempo en la grabación de los mismos, posibilitando con ello trabajar más en el guión didáctico del contenido a abordar. Para el desarrollo de la sesión síncrona se utilizó el sistema de videoconferencia Zoom, donde en tiempo

real se presentaron elementos pregrabados y se dialogaron, en tiempo real, sus dudas o inquietudes de lo abordado. En específico, en MAXQDA se les motivó a explorar otros elementos con la confianza de que es un sistema robusto y con un soporte técnico suficiente en caso de algún error; se les proporcionó también un manual en español con lo abordado en la sesión y otras funcionalidades avanzadas.

2. Se confirma el aprendizaje cuando se tiene que demostrar a otros lo logrado. En las estrategias de aprendizaje, los estudiantes contaron con un espacio para realizar una presentación y compartir los avances de investigación, así como demostraciones de cómo realizaban su proceso de transcripción, validación, codificación o el proceso de análisis de datos que se estaba atendiendo. Para este punto, se plantearon sesiones síncronas donde los estudiantes expusieron, también mediante Zoom, los avances de su trabajo. La forma de presentación se centró en que los estudiantes compartieran sus diapositivas en *PowerPoint* y posterior a ello se abriera el diálogo. El ejercicio permitió identificar intereses de los estudiantes relacionados con la aplicación de MAXQDA en sus investigaciones, identificándose que la mayoría de ellos proponían utilizar funciones avanzadas de la herramienta, las cuales deberían trabajar de manera independiente.
3. Se fomenta la motivación de que aprender es también aprender a divertirse. El uso de los recursos digitales en su presentación, operación y su vinculación con el sustento teórico fue un elemento que alentaba el asombro y curiosidad por su manejo y las ventajas de usar nuevos recursos, como el uso del *software* especializado para el análisis de datos. En este caso, se enfatizó la posibilidad de MAXQDA para generar representaciones semióticas a través de su herramienta MAXmaps, que permite representar gráficamente

elementos creados en MAXQDA —e. g., códigos, documentos, notas, segmentos codificados— y visualizar relaciones complejas entre ellos. Una pieza fundamental que motivó a los estudiantes el indagar estas funcionalidades avanzadas, fue reconocer cómo todos los elementos gráficos utilizados en estas representaciones semióticas son interactivos, es decir, que están conectados al proyecto MAXQDA, esto hace que un ícono que simboliza un documento de texto no solo sea un ícono pasivo, sino que permite enlazar a través de este al documento en el explorador de archivos de MAXQDA, así, se puede leer y navegar a través del documento; lo mismo ocurre con las notas y los símbolos para segmentos codificados.

4. El reconocer que somos aprendices en la vida y el generar hábitos para hacer circuitos de aprendizaje, son factores para un aprendizaje permanente exitoso. El promover una secuencia didáctica que incorporaba actividades de aprendizaje diversificadas, entre ellas: lecturas previas, discusión de la lectura; presentación del facilitador; socialización de dudas, avances o aplicación en investigaciones de los estudiantes; ejercicios demostrativos con los propios datos; manejo de *software*; revisión de los videos creados exprofeso de los temas de la sesión, permitió que los estudiantes tuvieran un acercamiento y manejo de varios procesos de aprendizaje. Como soporte de la secuencia didáctica se utilizaron recursos digitales institucionales y externos. Como elemento institucional se manejó EMINUS 3, un “sistema de administración de ambientes flexibles de aprendizaje que permite presentar y distribuir contenidos educativos, al brindar la posibilidad de contar con un ‘Campus digital’ para la comunicación y colaboración sin límite de tiempo y distancia” (Universidad Veracruzana, s/f, párr. 1). En EMINUS 3 se agregaron tres componentes:

- 1) materiales con la bibliografía básica, 2) actividades que los estudiantes deberían realizar antes y posterior a las sesiones síncronas, y 3) evaluaciones formativas y sumativas. Otra de las herramientas utilizadas fue Zoom —con licencia institucional— y diversos recursos digitales externos —MAXQDA, Knovio y VideoPad, cuyo licenciamiento fue adquirido por los facilitadores.
5. Logramos saberes cuando se colabora en aprendizajes de otros a través de una crítica constructiva. Los facilitadores al compartir con los estudiantes sus experiencias en el desarrollo de proyectos de investigación, sus aproximaciones metodológicas, aciertos, desaciertos en sus diseños y análisis, así como algunas limitaciones o soluciones, lograban un proceso permanente de aprendizaje donde la retroalimentación de otros y la evaluación de grupos aporta en el trabajo. De tal manera que se animaba a recibir o externar observaciones y considerarlas como una oportunidad de aprendizaje.

El diálogo durante las sesiones presenciales y virtuales síncronas se procuró de manera constante, se extendió a través de la comunicación virtual asíncrona mediante correo electrónico, procurando en todo momento que los estudiantes tuvieran un soporte técnico *in situ* para disminuir su frustración en caso de cualquier situación relacionada con MAXQDA. Cabe señalar que desde un inicio se les notificó a los estudiantes que no podrían utilizar el *software* en su versión de prueba para publicar su trabajo de investigación, toda vez que la empresa que desarrolla este *software* advierte la necesidad de que en cualquier publicación del análisis realizado con apoyo de MAXQDA se debe señalar la licencia que haya sido usada. Por lo anterior, se les enfatizó a los estudiantes que, a pesar de que el curso finalizaría, ellos al adquirir su licencia continuarían teniendo soporte técnico remoto para solucionar cualquier incidente.

Resultados

Los resultados en términos de la evaluación institucional del desempeño de los facilitadores arrojan los siguientes datos, al respecto de indicadores de evaluación: 1) los facilitadores promovieron la reflexión de los saberes —el 85 % de los estudiantes opinaron favorablemente sobre este indicador—; 2) los facilitadores desarrollaron actividades de aprendizaje colaborativo —el 73 %, opinaron favorablemente—; 3) ante el indicador relacionado con la utilización de fuentes de información de apoyo a la temática de la experiencia educativa, el 94 % lo evaluó favorablemente; y 4) en lo que se refiere a propiciar un ambiente de confianza para favorecer los aprendizajes, el 80 % indicó que esto ocurrió.

Quizá uno de los resultados que permite hacer juicios sobre las ventajas de hacer uso de estrategias de aprendizaje acelerado para el dominio de recursos digitales, se refiere a la percepción que los estudiantes tienen sobre dos indicadores globales; uno de estos indicadores está relacionado con lo que significó la experiencia educativa en su formación académica, existiendo la percepción global de que esta fue significativa para el 95 % de los estudiantes, y la percepción global de la satisfacción con lo aprendido, respaldado por el 93 % del estudiantado.

De tal manera que, las narrativas referentes a las dimensiones de las estrategias de aprendizaje acelerado llevadas a cabo en la experiencia educativa son relativamente sencillas en su aplicación, siempre y cuando los facilitadores que las quieran realizar tengan predilección por el trabajo colaborativo y entre iguales, así como dominio teórico y aplicativo de los modelos de aprendizaje que sirven de sostén teórico del aprendizaje acelerado. Con estas actividades desarrolladas se observa, por parte de los estudiantes, una evaluación al desempeño académico con altos estándares de medición y una percepción global arriba del 90 % en lo que se

refiere a la satisfacción con lo aprendido y la contribución con su formación académica.

Otros resultados están relacionados con un inmediato y mediano plazo. Como logro inmediato se puede considerar que todos los estudiantes acreditaron la experiencia educativa con el cumplimiento del 100 % de sus actividades, demostraciones y evaluaciones planeadas, así como la participación de todos en la construcción de un folleto en el que se socializa la adquisición de sus saberes. En tanto que el logro a mediano plazo se puede identificar a partir de dos aspectos principales, el primero está vinculado con la eficiencia terminal, siendo que el total de los estudiantes acreditó la experiencia educativa; el segundo hace referencia a la obtención, en tiempo y forma reglamentada, del grado académico de maestros en Salud Pública, con el 80 % de los estudiantes —de estos, el 55 % fue con mención honorífica—, además, el 42 % de los que obtuvieron el grado continuaron su formación académica a nivel doctorado o especialidad relacionada con su formación.

Discusión

El desarrollar aprendizajes acelerados en los ámbitos de la educación superior no es suficiente con la conjunción de disciplinas que solamente faciliten los conocimientos o los saberes; se requiere ir más allá de términos epistemológicos y paradigmáticos que coadyuven en el centro de la atención (Romera, 2011); sea cual sea el conocimiento que se quiera facilitar al sujeto de dicho aprendizaje, en colaboración con los otros iguales o diferentes, en aula física o en los entornos abiertos o digitales, se requiere de una mirada transdisciplinar (Riveros et al., 2020) y que, en el caso de la indagación reportada, contribuyó al éxito logrado. Afirmamos lo anterior, pues estuvieron participando estudiantes de formación disciplinaria diversa, por ejemplo, de ciencias de la salud: medicina, nutrición, enfermería y psicología, además de facilitadores del

área de la salud pública, pedagogía y sistemas computacionales, quienes no solo conjuntaron los saberes de dichas disciplinas, sino que las pautas del aprendizaje acelerado tuvieron como producto la sinergia del conocimiento de estas disciplinas.

Quizá también valga la pena incorporar en esta discusión la consideración de que el empleo del aprendizaje significativo implica aciertos y desaciertos, pero todos son fuente de aprendizaje, siempre y cuando los desaciertos no se conviertan en acciones punitivas dentro del proceso educativo (Galantón y Galantón, 2013; Rueda, 2012), es decir, esos aciertos y desaciertos del aprendizaje son producto de la creatividad de los participantes, y cuando lo hacen sin temor a la equivocación, o a la represalia que pueda ocasionar el estado emocional que permita que los participante trabajen con un nivel de estrés que, en lugar de ser un obstáculo sea aliado para el logro de aprendizajes acelerados (Clarkson, 2003). Reiteramos que la curiosidad, el circuito de hábitos para el aprendizaje, las demostraciones a otros y tener la competencia de aprender de otros, son estrategias importantes por las cuales algunos han denominado al aprendizaje acelerado como superaprendizaje (Álamo y Moronta, 2007).

Conclusión

Respecto a la pregunta ¿los principios del método ADA del aprendizaje acelerado son aplicables a la enseñanza y aprendizaje del análisis cualitativo de datos, con recursos digitales tales como *software*? Se concluye en función de las evidencias colectadas que, las pautas que fueron adaptadas del quinteto de principios del método ADA sí actúan favoreciendo los aprendizajes con recursos digitales para el análisis cualitativo de datos; además se comprueba el objetivo general de validar esta metodología en educación superior como una posibilidad para centrarse en el aprendizaje favoreciendo procesos de enseñanza armonizadas con las pautas

del aprendizaje acelerado, es decir, el proceso debería denominarse, en lugar de enseñanza-aprendizaje, a la inversa, aprendizaje-enseñanza, basado en pautas; por lo tanto, la visión de dichos procesos estaría basada en el sujeto y las disciplinas que contribuyen a su formación deben adoptar una postura transdisciplinaria. Parafraseando a Riveros et al. (2020) es fundamental hacer uso de otros modos de producir y apropiarse del conocimiento, pues esta transdisciplinarietà considera la capacidad de los sujetos para dar resolución a diversos problemas vinculando el conocimiento y las prácticas que promuevan dicha resolución.

Referencias

- Álamo, G. y Moronta, D. (2007). Superaprendizaje: estrategias estimulantes para facilitar el proceso de pensamiento. *Orbis*, 3, 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559841>
- Almanza, G. (2006). *Aprendizaje acelerado. Propuesta de una alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Antunes, C. A. (2002). *Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas*. Alfaragua.
- Ardilla, R. (1985). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel
- Cebrián, M. (2022). Mantener la atención en la docencia online: aplicación del ciclo del aprendizaje acelerado al derecho internacional privado. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 14(1), 707-718. <https://doi.org/10.20318/cdt.2022.6708>
- Chinkes, E. y Julien, D. (2019). Las instituciones de educación superior y su rol en la era digital. La transformación digital de la universidad: ¿transformadas o transformadoras? *Ciencia y*

- Educación*, 3(1), 21–33. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp21-33>
- Clarkson, M. (2003). *Miedo inteligente: cómo aprovechar la tensión que genera las situaciones de riesgos*. Paidós.
- Ferrin-Schettini, H. M. (2019). Técnicas del aprendizaje acelerado en la enseñanza de las estadísticas. *Polo Del Conocimiento*, 4(8), 119. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i8.1047>
- Galantón, M. C. y Galantón, D. V. (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa VS evaluación cualitativa. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, IV(3), 109–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628036>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). *Programa Sectorial de Educación*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). *Estrategia Digital Nacional*.
- Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional*. Penguin Random House.
- Graziano, L. (2018). *Los hábitos de un cerebro feliz*. Ediciones Obelisco.
- Hinings, B., Gegenhuber, T. y Greenwood, R. (2018). Digital innovation and transformation: An institutional perspective. *Information and Organization*, 28(1), 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2018.02.004>
- Instituto de Salud Pública. (2018). *PLADEA 2017-2021*. <https://www.uv.mx/isp/files/2021/12/PLADEA-INSTITUTO-SALUD-PUBLICA.pdf>
- Kahneman, D. (2020). *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House.

- Miranda, B. (2021). Aprendizaje efectivo: Programa de Formación–Acción para Líderes Rurales: Desatando Energías Locales. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. <http://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/6093/BVE17109306e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oropeza, R. y Ochoa, J. (2005). *Aprendizaje acelerado, la revolución educativa del Siglo XXI*. Panorama.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Riveros Argel, P., Meriño Vergara, J. y Crespo Durán, F. (2020). *Las diferencias entre el trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario*. Unidad de Redes Transdisciplinarias, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/1098>
- Romera, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magíberia. Revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, 4, 105-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897595>
- Rueda, M. (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Ediciones Díaz de Santos.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson.
- Sigman, M. (2020). *La vida secreta de la mente*. Debolsillo.
- Silva, M. C. (2010). *Propuesta metodológica para la aplicación de técnicas de aprendizaje acelerado en el aula en el nivel superior* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/6082>
- State Library of Victoria. (s/f). Collection and Resources Development Policy Digital Resources Online Resources Publications in physical formats.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

- y la Cultura. (2015a). *Declaración de Qingdao*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Universidad Veracruzana. (s/f). *Eminus*. <https://www.uv.mx/dgti/servicios-de-ti/eminus/>
- Universidad Veracruzana. (2017). *Plan General de Desarrollo 2030*. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2021). *Programa de trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*. <https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf>
- Vergara, C. N., Hernández, D. P. y Barak, J. C. (2019). Aprendizaje acelerado como método didáctico. <https://www.researchgate.net/publication/332427430>

Parte II

Prácticas de enseñanza durante la covid-19, percepciones de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana

FABIOLA CERVANTES RINCÓN

ÁNGEL AUGUSTO LANDA ALEMÁN

Introducción

Es indudable que desde hace ya varios años atrás la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han impactado la vida cotidiana y el ámbito educativo. Su incorporación en la educación es cada vez más prolifera y se hace evidente en diferentes contextos educativos, sin embargo, las TIC han generado también reflexiones importantes en torno a su integración en el currículo educativo y las transformaciones en el escenario pedagógico. En este sentido, Cabero (2015) asevera que en el ámbito educativo nos hemos preocupado por incorporar las herramientas tecnológicas bajo un enfoque centrado más en el docente, en lugar de enfocarnos en un modelo centrado en el estudiante y en la conectividad. Esta realidad ha provocado que se priorice el aspec-

to técnico de la utilización de las TIC, dejando de lado el impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes.

El arribo de la pandemia provocada por la COVID19 generó incertidumbre en el ámbito educativo, y representó también un tiempo de angustia para los docentes que se vieron rebasados al tener que transformar sus modelos tradicionales de clases presenciales, en clases a distancia o multimodales con poca capacitación tecnológica para enfrentar esa realidad (Cervantes y Landa, 2020). De acuerdo con estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) los docentes tuvieron que hacer frente a diversas situaciones con la finalidad de cumplir con su labor, tal es el caso del aprovisionamiento de equipo tecnológico, el cual no habían contemplado en su presupuesto; el aprender a utilizar herramientas digitales que pudieran facilitar su práctica docente y el tener que dedicar más horas a la planeación de sus clases (UNESCO, 2020).

La llamada nueva normalidad, después de los estragos de la pandemia, nos permite reflexionar sobre el papel que como docentes-investigadores desempeñamos en la academia con relación a la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el proceso de construcción del conocimiento para y con los estudiantes, que son los actores sociales con quienes compartimos y construimos el conocimiento disciplinario en la universidad.

La intención de este trabajo radica en presentar los resultados de una investigación realizada por dos docentes investigadores, en la Licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), el interés fue conocer la opinión de los estudiantes sobre su escolaridad –materias o experiencias educativas inscritas o dadas de baja–, la interacción con sus profesores, el material didáctico y recursos tecnológicos utilizados, así como los obstáculos y limitantes enfrentados durante el periodo escolar febrero-julio 2020. Esta investigación permite destacar algunas pistas de reflexión sobre las formas en las que las TIC pue-

den incorporarse a nuestras prácticas de enseñanza, así como los desafíos que debemos enfrentar como docentes en la búsqueda y apropiación de herramientas didácticas y tecnológicas, y de saberes digitales en pro del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Desarrollo

El trabajo de investigación se realizó bajo un enfoque de tipo cualitativo, con la finalidad de resaltar el sentir de los propios estudiantes al concluir el primer semestre de clases a distancia debido al confinamiento por COVID19.

La población de estudio se caracterizó e integró por estudiantes de la Licenciatura en Lengua Francesa (LLF), la muestra incluyó a estudiantes de diferentes matrículas y por consiguiente de diferentes semestres, con la intención de contar con una diversidad de opiniones que nos permitieran identificar similitudes y discrepancias entre las mismas.

Para ilustrar mejor el contexto en donde se realizó dicha investigación, es importante mencionar que la LLF es un programa educativo, impartido en modalidad presencial, que pertenece a la oferta académica de la Facultad de Idiomas de la UV; su objetivo principal se basa en la formación de docentes y profesionales del francés como lengua extranjera. La planta docente de LLF en 2020 estuvo compuesta por 27 profesores que impartieron clases de las áreas de español, francés, traducción, culturas y literaturas francófonas, lingüística, didáctica, experiencia recepcional y servicio social.

El programa educativo ofrece a los estudiantes una trayectoria estándar de ocho semestres, otra mínima de siete semestres y una máxima hasta de diez semestres de permanencia, lo cual permite que cada estudiante vaya construyendo sus trayectorias escolares en función de su ritmo de aprendizaje y de la oferta académica propuesta. En este sentido, vale la pena señalar que en esta licenciatura los estudiantes transitan por dos ejes principales encami-

nados a su inserción profesional: la primera tiene que ver con el aprendizaje de la lengua francesa, y la segunda, con la didáctica de lenguas-culturas; además complementan su formación con áreas vinculadas a la cultura, la literatura, la investigación, la lingüística y el español.

Los estudiantes que participaron fueron invitados a través de medios electrónicos —WhatsApp y correo electrónico—, y se encontraban cursando en ese momento —periodo escolar febrero-julio 2020— su segundo, cuarto, sexto, octavo o décimo semestre, respectivamente.

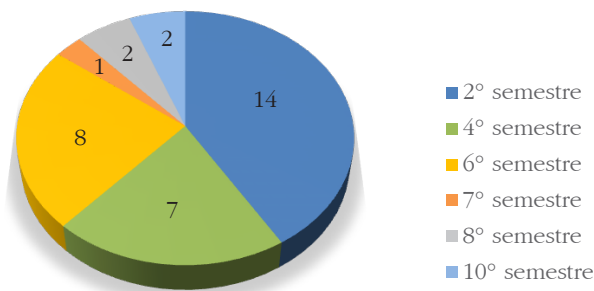
El instrumento utilizado para la construcción de los datos fue un cuestionario elaborado en *Google Forms* compuesto por un total de 15 preguntas —de opción múltiple y abiertas—, las cuales se organizaron en función de las siguientes categorías de análisis: datos generales, contacto con los profesores, materiales didácticos, aplicaciones y herramientas tecnológicas, limitaciones para la continuidad de clases, así como las recomendaciones de los estudiantes para los tres últimos puntos.

Categoría 1. Datos generales

El cuestionario se aplicó durante el mes de julio de 2020, es decir, al terminar el semestre correspondiente al periodo escolar febrero-julio 2020; dicho instrumento fue respondido por un total de 34 estudiantes que se encontraban cursando entre el segundo y el décimo semestre. En la figura 1 podemos observar que el mayor porcentaje de estudiantes que participó en la encuesta cursaba el segundo semestre, 41 % (n=14); le siguen los estudiantes de sexto semestre con 23 % (n=8). El cuarto semestre estuvo representado por el 21 % (n=7), mientras que los estudiantes del octavo y décimo semestre representaron cada uno el 6 % (n=2); finalmente solo un estudiante indicó estar cursando su séptimo semestre.

Figura 1

Número de estudiantes participantes por semestre

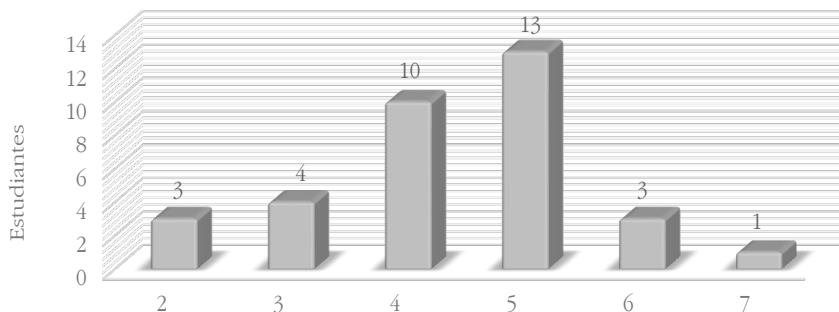


Nota. Elaboración propia

Entre la información que nos pareció importante consultar a los estudiantes fue sobre el número de materias que habían inscrito para el semestre en cuestión. Así, observamos en la figura 2 que fueron siete el máximo de materias solicitadas (3 %) y el mínimo de dos (9 %), siendo cinco materias (38 %) la carga del semestre que cursó la mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario. Cabe señalar que los estudiantes se inscribieron al semestre y al total de materias a cursar mucho antes de saber que se cambiaría de modalidad presencial a distancia debido a la pandemia, así que muchos de ellos tuvieron que dar de baja una o más materias con tal de ajustarse a las nuevas formas de trabajo.

Figura 2

Número de materias inscritas por estudiante en el periodo febrero-julio 2020



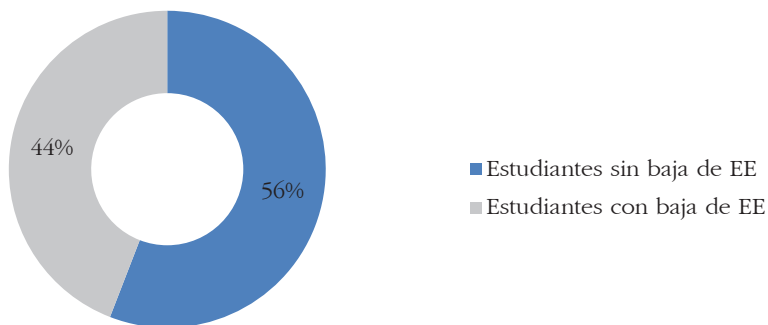
Nota. Elaboración propia

Podemos observar en la figura 3 que, aunque más de la mitad prosiguió cursando y concluyó el total de materias que había solicitado, un porcentaje alto decidió dar de baja alguna materia por diversos motivos: tener poco o nulo contacto con los profesores; sentir que no aprendían de la misma manera que en las clases presenciales; considerar que faltaba poner en práctica los conocimientos aprendidos; tener que apoyar en casa con algunas responsabilidades; y sentirse abrumados por la cantidad de información, actividades y tareas que les encargaban.

A pesar de los motivos que los estudiantes mencionaron para dar de baja algunas materias, nos sorprendió, como se muestra en la figura 4, que el 91 % de los estudiantes manifestó su interés por continuar sus estudios en esta modalidad con tal de no detener sus trayectorias escolares, incluso si lo hacían a un ritmo menos intenso.

Figura 3

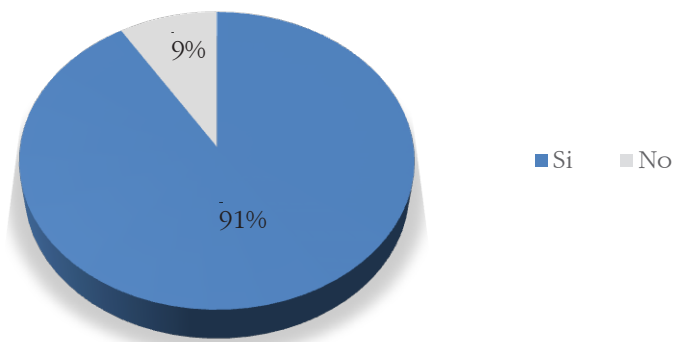
Permanencia y baja de experiencias educativas por parte de los estudiantes durante el periodo febrero-julio 2020



Nota. Elaboración propia

Figura 4

Opiniones de estudiantes respecto a continuar recibiendo clases en línea

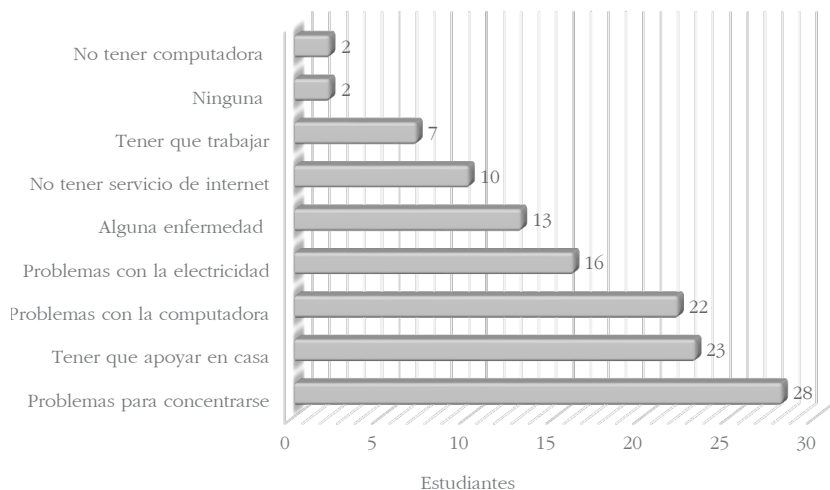


Nota. Elaboración propia.

Otra información que nos pareció de suma importancia conocer, con la finalidad de plantear estrategias de apoyo para nuestros estudiantes, fue la de las limitaciones que encontraron en casa para poder tomar sus clases, ya fuera de manera sincrónica o asincrónica. En la figura 5 podemos notar que el problema que enfrentó el 82 % de los estudiantes para poder cumplir con sus responsabilidades académicas fue el de la concentración, probablemente por tener que compartir espacios con los demás miembros de la familia al mismo tiempo que tomaban sus clases sincrónicas. La segunda limitación importante fue la de tener que apoyar en casa, compartida por el 68 % de los estudiantes. Aunado a lo anterior, encontramos situaciones relacionadas con los servicios de Internet (29 %), electricidad (34 %), problemas con sus computadoras (64 %) o el no poseer una (6 %). Además de las respuestas anteriores, encontramos otras dos que son indisociables a la pandemia: tener que trabajar (21 %) y padecer alguna enfermedad (38 %). Todos estos problemas formaron parte de los retos que los estudiantes tuvieron que enfrentar durante el primer semestre de pandemia que tomaron clases a distancia, los cuales probablemente se volvieron una constante en los dos semestres posteriores que continuaron siendo en la misma modalidad.

Figura 5

Limitaciones halladas por los estudiantes al tomar clases en casa



Nota. Elaboración propia

Categoría 2. Contacto con los profesores

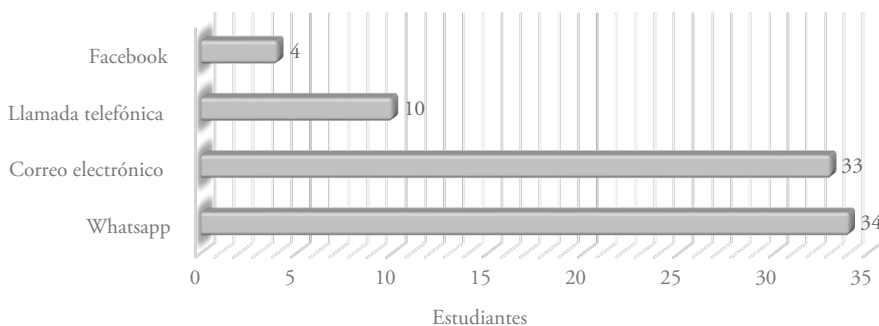
En cuanto a cómo se organizaron los primeros y sucesivos contactos con los profesores, se encontraron cuatro medios de contacto, siendo WhatsApp el preferido por los profesores de acuerdo con el 100 % de los estudiantes, seguido por el correo electrónico indicado por el 97 %; los otros dos medios de contacto mencionados fueron las llamadas telefónicas en el 29 % de los casos y finalmente el Facebook, con el 12 %. En este sentido consideramos importante subrayar cómo los medios de comunicación, tanto tradicionales como las redes sociales, fueron de gran valía para entablar y mantener contacto entre los profesores y estudiantes. Sin embargo, resultaría necesario reflexionar en futuras investigaciones sobre las ventajas y desventajas de cada uno de estos medios.

La interacción que se desarrolló en las clases a distancia o vía remota generó un desequilibrio que podemos calificar de normal, tomando en cuenta que el tiempo de adaptación del grupo de profesores fue rápido con respecto de las decisiones académicas que tuvieron que tomarse para el seguimiento de las clases. Aunque, no es posible generalizar ni justificar el hecho de que en varios casos, expresado por los propios estudiantes, se destaca la falta de organización y comunicación con respecto a la metodología de trabajo dentro de la clase. De esta manera, en aras de mejorar la comunicación con sus profesores, los estudiantes plantearon las siguientes recomendaciones:

- Comunicar de manera clara y oportuna las formas de trabajo tanto sincrónico como asincrónico.
- Promover la comunicación constante y desarrollar una relación de confianza en donde los estudiantes puedan externar sus dudas.
- Establecer un medio de comunicación y respetarlo. Sin embargo, también recomendaron proponer más de una opción, ya que no todos contaban, por ejemplo, con WhatsApp.
- Permitir la creación de grupos WhatsApp para tener un intercambio con sus compañeros al igual que con el profesor.
- Privilegiar las videollamadas para entablar un contacto directo con los estudiantes.
- Respetar los acuerdos tomados respecto a los horarios de impartición de clases, las modalidades de trabajo y las formas de evaluar.

Figura 6

Medio de contacto con profesores



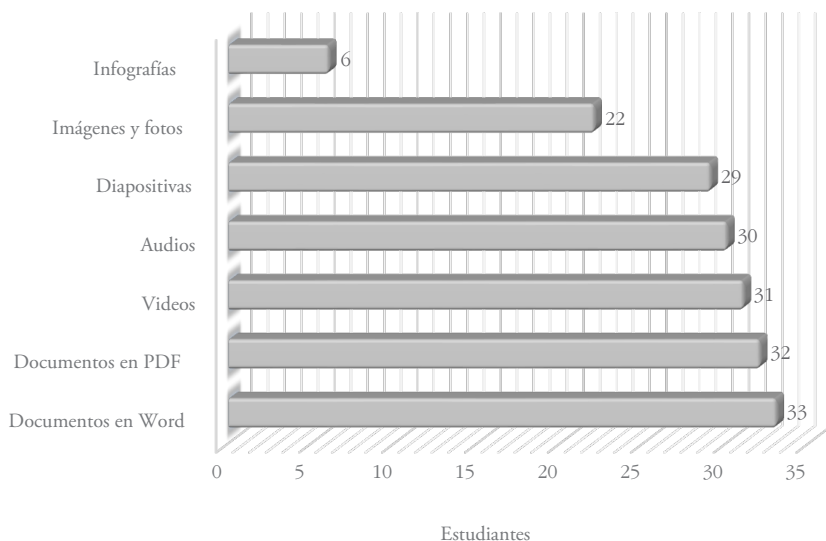
Nota. Elaboración propia.

Categoría 3. Materiales didácticos

Los materiales que se utilizaron durante el semestre se muestran en la figura 7, al respecto, los estudiantes señalaron que en 97 % fueron documentos en Word, seguidos por los documentos en formato PDF (94 %), videos (91 %), audios (88 %), diapositivas (85 %) y en menor grado imágenes y fotos (65 %) e infografías (18 %). Con lo anterior, podemos notar una multiplicidad de recursos privilegiados por los profesores para poder impartir sus clases, sin embargo, desconocemos si en su práctica todos los profesores hacían uso de los diferentes recursos o si escogían el de su preferencia.

Figura 7

Materiales didácticos utilizados por el profesorado



Nota. Elaboración propia.

Otro dato importante preguntado a los estudiantes fue sobre la calidad de los materiales utilizados. Al respecto, el 85 % respondió que eran de buena calidad, mientras que el 15 % restante los catalogó como regulares. Es importante hacer mención que, ningún estudiante indicó la opción de mala calidad.

De igual manera, solicitamos a los estudiantes que realizarán recomendaciones que creyeran oportunas para mejorar tanto la calidad como la implementación de los materiales. Sobre este punto compartimos a continuación un resumen de lo expuesto por los estudiantes:

- Que se elijan materiales que sean claros en lo referente a la organización de la información, asimismo, que sean legibles al tratarse de documentos escaneados.
- Que se trabajen por tiempos determinados, ya que para ellos fue muy cansado realizar lecturas de documento en

PDF durante las clases sincrónicas.

- Que se provea al inicio del curso los materiales que se utilizarán durante el semestre, o en su defecto proveerlos periódicamente antes de las clases sincrónicas para que los estudiantes puedan anticipar su revisión.
- Que cuando se envíen los materiales para que ellos los trabajen de manera asincrónica, se les proporcione una guía de utilización con instrucciones precisas y que posteriormente haya una retroalimentación de los contenidos trabajados en autonomía.
- Que en la medida de lo posible se agreguen otras fuentes de consulta para profundizar los temas.
- Que se propongan materiales más visuales que ayuden a aclarar dudas y que también se privilegie el uso de videos explicativos.
- Que el material que se les envíe sea adecuado para su nivel, ya que en muchas ocasiones recibieron materiales muy especializados los cuales eran muy difíciles de comprender.
- Que se propongan clases sincrónicas vía videollamadas para aclarar dudas y dar retroalimentación de todas las actividades realizadas.

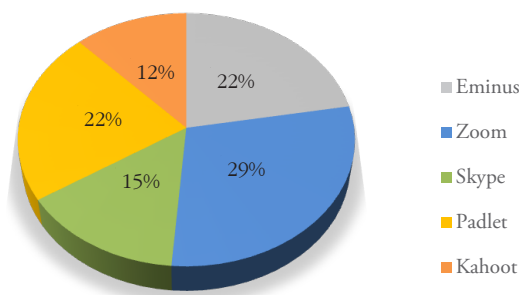
Categoría 4. Herramientas tecnológicas

Las herramientas tecnológicas fueron grandes aliadas tanto para establecer contacto, como para transmitir información y asegurar el aprendizaje. En la figura 8 se observan cinco herramientas de las cuales se valieron los profesores para impartir sus cursos, ya fueran plataformas de videoconferencias o interfaces colaborativas. De acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes, la herramienta más utilizada fue Zoom (29 %), seguida por Eminus (22 %) y Padlet (22 %), en menor medida Skype (12 %) y Kahoot (12 %). Cabe señalar que tanto Zoom como

Skype son plataformas de videoconferencia que permitieron a los profesores impartir clases a distancia de manera sincrónica, dando lugar a que las aulas se volvieran virtuales; un link enviado vía correo electrónico o WhatsApp daba acceso a los estudiantes siempre y cuando se contara con un dispositivo inteligente y conexión a Internet. En cuanto a Eminus, plataforma de la UV —definida por la propia universidad como un sistema de educación distribuida— permitió a los profesores crear cursos en línea y trabajar con sus estudiantes de manera sincrónica y asincrónica gracias a las herramientas de creación de actividades, foros y evaluaciones con las que esta plataforma cuenta.

Figura 8

Herramientas digitales utilizadas por los profesores durante sus cursos



Nota. Elaboración propia.

En lo referente a las otras dos herramientas, Padlet es un muro colaborativo que permite tanto a profesores como a estudiantes subir archivos en distintos formatos —audios, documentos en Word, PDF, infografías, fotografías, entre otros—, mientras que Kahoot es una plataforma educativa que permite la creación de

juegos en forma de concurso, en esta los estudiantes pueden sistematizar los conocimientos trabajados en clase.

Finalmente, consideramos también importante conocer la opinión de los estudiantes en cuanto a la calidad —buena, mala o regular— de tales herramientas, siendo Padlet la de mejor aceptación ya que el 92 % de los estudiantes la consideraron buena, seguida por Kahoot con un 79 % y Zoom con un 74 %, finalmente encontramos Skype con 65 %, mientras que Eminus fue catalogada como regular por el 42 %.

De igual manera, solicitamos a los estudiantes que proporcionarán algunas recomendaciones en cuanto a las plataformas y su utilización, las cuales enlistamos enseguida:

- Usar herramientas que sean sencillas, intuitivas y prácticas.
- Elegir las que permitan una mejor interactividad en la clase.
- Variar las herramientas y sacar provecho de sus funciones.
- Formarse o actualizarse en el uso de herramientas tecnológicas.
- Definir específicamente para qué se usará cada una de las plataformas y limitarlas, es decir, solamente hacer uso de aquellas que representan un aporte sustancial al desarrollo del curso.

Conclusión

Las opiniones y recomendaciones de los estudiantes son una muestra de los esfuerzos tanto de sus profesores como de ellos mismos por concluir el semestre, pese a todas las carencias de infraestructura y de capacitación en relación con la enseñanza a distancia y la enseñanza virtual. Asimismo, nos ofrecen muchas pautas sobre el camino a tomar en la licenciatura si se piensa re-

currir o integrar en algún momento nuevas modalidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Lo que se puede constatar a partir de los análisis anteriores es que, a pesar de que desde antes de la pandemia la difusión de las TIC en nuestro contexto universitario estaba presente como una estrategia de apoyo institucional, se evidenciaron las debilidades y carencias de la institución y del profesorado en cuestiones de acceso a las TIC, su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y su apropiación de estas herramientas. Es así como la denominada brecha digital se hizo presente en esta investigación como se ha reportado en otros estudios (Morales, 2018; Ramírez y Maldonado, 2015), evidenciando la creatividad, motivación, curiosidad y los esfuerzos individuales de los docentes.

En efecto, los diversos recursos y herramientas digitales utilizados por los docentes durante la pandemia denotaron los esfuerzos e intereses individuales que cada uno posee con respecto al acceso y uso de las TIC. En el contexto universitario, estos esfuerzos revelan también una necesidad de integrar las TIC a la formación de profesionales de lenguas extranjeras, tomando en cuenta las necesidades sociales a las que se enfrentan los futuros egresados de esta licenciatura.

En esta medida, se debe considerar la formación de los estudiantes y la capacitación de los docentes que requieren construir y desarrollar ciertos saberes digitales con la finalidad de incorporarlos con un fin pedagógico y no meramente técnico. En este sentido, resulta oportuno integrar la idea sobre la necesidad de considerar el tipo de saberes digitales precisos (Ramírez y Casillas, 2016), que respondan a lo que realmente requieren los futuros profesionales de lenguas extranjeras.

Referencias

- Cabero, J. (mayo-agosto 2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. www.tecnologia-ciencia-educacion.com
- Cervantes, F. y Landa, A. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia: experiencias y reflexiones desde el confinamiento. En J. Martínez y M. C. Agraz (coords.) *Experiencias exitosas en la multimodalidad*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. <https://tecnocientifica.com.mx/libros/Experiencias-Exitosas-en-la-Multimodalidad.pdf>
- Morales, A. T. (2018). *TIC, disciplinas académicas y profesores universitarios*. Universidad Veracruzana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). COVID19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.
- Ramírez, A. y Casillas, M. (2016). Una metodología para la incorporación de las TIC al curriculum universitario. En A. Ramírez y M. Casillas (Eds.) *Háblame de TIC 3: educación virtual y recursos educativos*, pp. 31-49. Editorial Brujas. SOCIALTIC.
- Ramírez, A. y Maldonado, A. G. (2015). Multimodalidad en Educación Superior. En A. Ramírez y M. A. Casillas (Ed.) *Háblame de TIC 2: Internet en Educación Superior* (pp. 19-37) Brujas y SOCIALTIC.

La dimensión intercultural en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera

YVONNE CANSIGNO GUTIÉRREZ

“Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorpora esos elementos”

UMBERTO ECO

Introducción

Cuando reflexionamos en lo que implica la dimensión cultural en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera (LE), es preciso mencionar que a lo largo de los diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el componente intercultural, es decir, el vínculo estrecho e indisoluble que existe entre las lenguas y las culturas, ha estado siempre presente y ha permitido desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, así como actitudes y destrezas que conducen a la llamada competencia intercultural.

En este contexto, surgen una serie de conceptos que es preciso tomar en cuenta para comprender el uso de la literatura como propuesta didáctica en la enseñanza de una lengua extranjera en México. Entre dichos términos se distingue la interculturalidad, la cual concibe todos los aspectos que tienen que ver con lengua, nacionalidad, etnias, religiones, valores, mitos, costumbres y tradiciones. Se manifiesta a través de la oralidad y la escritura, expresadas en los distintos contextos de comunicación intercultural.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la interculturalidad como “la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas”. En la actualidad, este vocablo ha ganado terreno en todos los ámbitos, y cuando pensamos en la implicación que tiene en el aprendizaje de lenguas, supone toda una interacción que considera la diversidad lingüística y cultural, el diálogo constante entre lenguas y culturas, la internacionalización y la globalización en todas las disciplinas del conocimiento que consideran perspectivas igualitarias, comparatistas e históricas.

Es preciso no confundir el término de interculturalidad y multiculturalidad o pluriculturalidad, y aunque dichos términos se relacionan semánticamente, su significado es distinto. La multiculturalidad supone la convivencia de varias culturas en un mismo espacio geográfico o social, pero no implica necesariamente un intercambio franco entre ellas, aunque compartan espacios sociales e institucionales. En cambio, la pluriculturalidad hace alusión a la coexistencia en un mismo espacio geográfico de diferentes culturas, donde se produce intercambio y convivencia entre ellas. Un ejemplo de esta última es el caso de los países que han vivido procesos históricos de dominación colonial y donde existe una presencia importante de pueblos o comunidades indígenas.

Los conceptos anteriores fortalecen aspectos socioculturales que se reflejan en la adquisición y uso de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural en dos o más idiomas.

Estudiar la literatura francófona en el contexto de la clase de Francés Lengua Extranjera (FLE) es primordial, y en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, constituye un valioso apoyo que ha permitido desarrollar la competencia intercultural de la comunidad universitaria.

Con la situación compleja que originó la etapa de pandemia de 2019 a 2021, y que nos llevó de dar clases a distancia, me di a la tarea de fomentar la búsqueda de textos de autores francófonos, sugerir estrategias de aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y diseñar actividades didácticas en modalidad remota e incluirlas en los niveles intermedios del FLE. El propósito era procurar destacar la dimensión intercultural en el aprendizaje de la lengua francesa y despertar el interés y el placer por la lectura de relatos, cuentos, poesías, biografías y anécdotas en este idioma.

La obra literaria en el umbral de lo intercultural

Es un hecho que el enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, pretende sobre todo llevar al estudiante a desarrollar actitudes, destrezas y habilidades que le permitan establecer relaciones entre la cultura propia y la cultura de la lengua meta. Esta óptica busca la apertura a la literalidad, al conocimiento y al reconocimiento del otro, de cada cultura y de la cultura propia.

Actualmente, la prensa escrita, la edición de libros, la radio, la televisión, el cine, las redes sociales, el Internet y los medios multimedia, facilitan la creación de vínculos estrechos entre muchos usuarios que comparten motivaciones, intereses, objetivos a nivel local, regional, nacional e internacional. En este contexto de globalización, la riqueza del *social media* —todas las redes y medios virtuales— brinda la oportunidad a docentes y estudiantes, de involucrarnos con el uso de plataformas, herramientas tecnológicas,

aplicaciones y medios de comunicación digitales que tienen una influencia relevante cuando se enseña o se aprende una lengua.

Es una realidad que las instituciones mexicanas, en todos sus niveles educativos, se han beneficiado de esta interacción, intercambio y apoyo tecnológico, cuyo impacto se ha venido experimentando cotidianamente en todos los entornos de la vida y del conocimiento. Ocurre que todos estos recursos, ofrecen el marco virtual necesario para descubrir, elegir y utilizar la literatura como material didáctico, donde la dimensión de lo intercultural invita a la práctica comunicativa y lingüística de la lengua.

Sin lugar a dudas, el potencial de las obras literarias es un invaluable acervo de contenidos que se tiene a la mano para desarrollar todo tipo de actividades didácticas, ya sea con objetivos lingüísticos o comunicativos que se relacionan ampliamente con la competencia intercultural, en el aula de clase, en modalidad mixta y remota, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, o en entornos externos de aprendizaje. Desde una perspectiva didáctica en lengua extranjera, observamos que la lectura y el trabajo con textos que podemos seleccionar de entre toda una gama de producción literaria de la lengua meta, concede al aprendiente, que es a su vez lector, una apertura al conocimiento del mundo y un estímulo para influir en el placer mismo por la lectura. En este escenario, la participación de cada lector es vital, y es preciso ofrecer pistas de interés para trabajar aspectos gramaticales, comunicativos, culturales y discursivos en el proceso de su aprendizaje en la lengua meta, dejando fluir su creatividad y su libre elección.

En particular, en la enseñanza del FLE existe un sinnúmero de experiencias pedagógicas de docentes y especialistas interesados en desarrollar la competencia intercultural. Me permitiré mencionar la propuesta de Geneviève Zarate (1986), quien enfatiza que:

Para un individuo que descubre, en la realidad de los hechos, una cultura ajena, la vinculación de dos culturas conduce a

una redefinición de la identidad materna, al reconocimiento positivo o negativo de las diferencias, a la producción de juicios de valor que implican, en la diversidad de prácticas, la superioridad o inferioridad de una cultura sobre otra. (p. 37)

Esta percepción la explica en tres objetivos fundamentales para el logro de una reflexión intercultural: el primero de ellos tiene que ver con el hecho de identificar las representaciones de la lengua francesa en Francia y en los países francófonos; en el segundo, propone confrontar estas representaciones de Francia con otras visiones estereotipadas de este país que se encuentran vigentes en diferentes naciones francófonas y, finalmente, en su tercer objetivo, invita a identificar las representaciones del estudiante que aprende el idioma francés como segunda lengua o lengua extranjera frente al contexto francófono. Sugiere también el uso de diversos recursos didácticos —la consulta de catálogos turísticos, revisión de anuncios publicitarios y búsqueda de documentos impresos y digitales con contenidos eminentemente asociados a la lengua francesa y sus culturas.

En este sentido, se trata de redefinir la identidad de la cultura materna a partir del conocimiento de una lengua ajena, en este caso el francés como lengua extranjera en México. El interés es el de comparar la propia lengua materna con otra y en consecuencia, con grupo cultural, descubriendo particularidades y diferencias que surgen en el aprendizaje de la lengua extranjera estudiada y en donde los aspectos culturales son elementos significativos, que propician un acercamiento a otras culturas y una formación intercultural a medida que cada estudiante avanza en su aprendizaje.

Es preciso señalar que esta apertura y capacidad de parte del aprendiente, para reconocer otro contexto sociocultural, requiere también de su habilidad interpersonal y de comunicación. Cabe recordar lo que Abdallah-Preteille (2004, p. 94) afirmó que “aprender una lengua es también aprender una cultura” (Mahado,

2019, p. 553), y como docentes de lenguas sabemos bien que en esta aproximación del conocer y aprender una lengua y una cultura distinta a la propia, genera también el estudio de la propia lengua y cultura maternas. Dada esta realidad, encontramos aspectos claves que conllevan a “potenciar la tolerancia, la convivencia entre los pueblos, e inculcar el valor positivo de la diversidad” (Soriano, 2004, p. 10), retos actuales que se han convertido en preocupaciones prioritarias y que debemos afrontar en el siglo XXI.

Si partimos de la idea que una obra literaria puede ser el umbral de lo intercultural, introducir la literatura en clase de FLE, es un motivo inevitable para desarrollar un conjunto de estrategias genéricas y discursivas en el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, se afianzan procesos cognitivos que tienen que ver con la adquisición de estructuras normativas, funcionales y pragmáticas de la lengua meta. De este modo, es una certeza que el texto literario, con toda la riqueza lingüística y sociocultural que posee, da entrada a reconocer tipos de textos –líricos, narrativos, dramáticos–, registros de lengua, estilos creativos, estrategias de lectura, prácticas de escritura y variaciones del lenguaje que distinguen a los autores, cuya obra literaria es un verdadero oasis para sus lectores.

Integración del texto literario en el aprendizaje intercultural del FLE

Considerable atención merece comentar las cualidades del texto literario en el aprendizaje de un idioma. Como docentes de lenguas, surgen diversas preguntas que nos remitirán a fomentar su uso y tomar la responsabilidad de considerar estrategias metodológicas en la elaboración de propuestas didácticas. Podemos así mencionar algunas preguntas en torno a lo que sería conveniente responder para robustecer el interés y la lectura del texto literario

en el aprendizaje intercultural del FLE:

1. ¿Cómo podemos integrar el texto literario en el aprendizaje de un idioma extranjero, considerando que la literatura, como disciplina del conocimiento, es también un baluarte para acercarnos a la propia cultura y a una cultura distinta a la nuestra?
2. ¿Sabemos transmitir a los estudiantes de fle, el interés por abordar los distintos géneros literarios y seleccionar textos de su interés?
3. ¿Tenemos definidos los objetivos en torno a las actividades que se podrían fomentar con el saber cultural e intercultural?
4. ¿Cómo nos gustaría trabajar la literatura en clase de lengua extranjera, a sabiendas de que los contenidos socioculturales son vastos e innumerables, tomando en cuenta referencias históricas, mitológicas, etnológicas, folklóricas y metaliterarias?
5. ¿Hemos contemplado estrategias para trabajar los textos literarios con el apoyo de las TIC?

Es importante hacer notar que la adquisición de las competencias, tanto lingüística como comunicativa, están estrechamente relacionadas con la competencia intercultural. El logro paulatino de dichas competencias, fortalece las clásicas habilidades lingüísticas de hablar, escribir, entender y leer. En términos didácticos, los docentes de lenguas nos referimos a la producción oral, la producción escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, entendiendo que el desarrollo de cada una de ellas favorece la adquisición de los aspectos culturales de y en la lengua meta. En este aspecto, nuestro papel como docentes es el de ser guías y mediadores de los estudiantes con la lengua extranjera que enseñamos y que ellos aprenden. Nos aplicamos a mostrar, en las diferentes

modalidades de enseñanza y aprendizaje, actividades didácticas con el apoyo de las TIC o sin ellas; de las múltiples posibilidades para abordar, conocer, comprender y reconocer un texto literario con líneas polisémicas de explotación en la adquisición de la lengua extranjera.

En el caso particular de la literatura, va más allá de implicar el uso del lenguaje como un modo de creación artística en sus distintos géneros y cuyo patrimonio cultural es universal. Acercarnos a esta disciplina, impone también procedimientos para intentar su lectura y su análisis; y en la época actual, la tecnología contribuye a que las obras literarias lleguen más fácilmente a nosotros y a un número mayor de lectores, eliminando ciertos obstáculos y dificultades para tener acceso a ellas.

Si bien es cierto que los textos literarios no se incluían como documentos auténticos en los métodos comerciales audio-orales y audiovisuales en los años de 1960, posteriormente, a partir de la década de los ochenta del siglo xx su inclusión se fue dando paulatinamente en los programas de estudio de lenguas extranjeras. Particularmente, en el contexto universitario de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, desde hace más de una década, la dimensión intercultural en la clase de francés tomó fuerza con propuestas didácticas que se tornaron medulares, sobre todo tomando en cuenta el conocimiento sociocultural, las necesidades, destrezas y actitudes de los aprendientes de las diferentes licenciaturas y posgrados.

Si tenemos presente el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MERC) publicado en 2001, encontramos que ya se contemplaba un vínculo estrecho entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la cultura o culturas de la lengua meta, además, se mostró la influencia preponderante que tiene la lengua materna o, en su caso, la segunda lengua de las comunidades implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se suman los aportes de Fortier y Toussaint en 2002, quienes sugieren tres criterios para un mejor desempeño de la competencia intercultural: el conocimiento sociocultural, las destrezas interculturales y los rasgos de actitud por parte del aprendiente. Hoy en día, son numerosos los estudios y referencias que tocan estos tópicos de manera sobresaliente y señalan la importancia del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas.

Es un hecho que la interculturalidad dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, permite el conocimiento del mundo en todas sus facetas pluriculturales, coadyuva a comprender estereotipos en la diversidad lingüística regional y local y reconoce los saberes relacionados con el aprendizaje de una lengua en cuanto a valores, creencias, tradiciones y estilos de aprendizaje.

Cuando integramos la literatura en los cursos de LE, observamos cómo se va construyendo la competencia intercultural en el aprendizaje de estudiantes, sin embargo, cabe aún preguntarnos ¿cómo contribuir a enriquecer la dimensión entre la propia cultura y la lengua extranjera en el contexto universitario? De acuerdo al marco teórico que caracteriza la adquisición de una competencia intercultural, Byram (1997) señala cinco saberes prioritarios y aún vigentes que se relacionan entre sí y permiten establecer sus diferentes componentes en el proceso cognitivo y su planteamiento en el esquema de la educación. No obstante que no profundizaremos al respecto en cada uno de ellos, sí nos parece importante nombrarlos, con el objeto de concebir sus aportes y comprender mejor cómo se va construyendo la dimensión intercultural en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, y en particular, en FLE. De este modo, hacemos eco a los siguientes conceptos: 1) el conocimiento como tal (*le savoir*), 2) la destreza de interpretar el conocimiento (*le savoir comprendre*), 3) la destreza de descubrir el conocimiento e interactuar con él (*le savoir apprendre et le savoir faire*), 4) la actitud persé del individuo (*le savoir être*) y 5) la con-

ciencia intercultural crítica (*le savoir s'engager*). Todos estos saberes nos remiten a tomar en cuenta los distintos contextos que el estudiante o aprendiente posee, desarrolla y emplea para mantener una relación sólida y lúcida entre su propia identidad cultural y las otras, cuya diferencia le llevará a aceptar opiniones y puntos de vista distintos a los propios.

En el capítulo cuatro del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002, p.47), se plantea que las competencias lingüística y cultural modifican al individuo mediante el conocimiento de una nueva lengua y contribuyen a crear conciencia, destrezas y capacidades interculturales. Además de que mejora su capacidad de aprendizaje en lenguas y se fomenta la apertura a nuevas experiencias culturales.

En el mundo de hoy, hablar de internacionalización y globalización ha llevado de manera natural y necesaria a considerar la diversidad cultural en un amplio sentido de la palabra; a promover la importancia de enseñar lenguas y culturas como un todo integrado; a establecer nuevos planteamientos didácticos para considerar la llamada diversidad lingüística, la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la incorporación de contenidos interculturales en los currículos de los diversos programas de estudio en la enseñanza de idiomas de los diferentes niveles educativos.

El texto literario en contexto universitario

El texto literario constituye en la formación universitaria de licenciatura y posgrado un valioso soporte para ejercitar todas las habilidades lingüísticas, practicando la lectura oral y silenciosa, desarrollando la comprensión lectora en lenguas y aplicándose en la redacción académica y creativa de la producción escrita. Su utilización posibilita abordarlo y releerlo todas las veces que se necesite, en clase y fuera de la misma. En el caso de la lengua extranjera, sus componentes referenciales, sociales, políticos, culturales,

ideológicos e históricos incluyen formas de vida, valores, comportamientos, usos y costumbres, tradiciones y formas de pensar directamente vinculados a la cultura de la lengua meta.

Como una alternativa para favorecer dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo, mi experiencia me brindó la oportunidad de implementar en mis cursos de FLE, una serie de actividades didácticas cuyo enfoque se orientó a un modelo exploratorio de carácter cualitativo. El propósito era conocer las prácticas de uso de textos literarios de estudiantes de nivel intermedio durante su aprendizaje de la lengua francesa. La propuesta de esta investigación me llevó a las siguientes etapas:

1. Diseño y aplicación de un cuestionario en español. Instrumento que me permitió conocer las prácticas habituales que realizan los estudiantes con la literatura en FLE –conocimiento, aproximación, curiosidad y lecturas en clase de lengua, y como actividad amena y de interés.
2. Análisis de los datos obtenidos en el cuestionario, considerando 35 estudiantes encuestados de nivel A2 –18 mujeres y 15 varones de licenciatura, más dos mujeres de posgrado.
3. Diseño y elaboración de distintas actividades didácticas para reforzar el uso de la literatura en clase de FLE.
4. Implementación de herramientas tecnológicas como apoyo para trabajar textos literarios.

Los objetivos previstos se orientaron para:

- Fortalecer las competencias lectora y escritural.
- Desarrollar el pensamiento crítico: interpretar, inferir, deducir, describir, analizar y argumentar.
- Favorecer el conocimiento y el trabajo práctico con los distintos géneros literarios.
- Aplicar una serie de estrategias de comprensión lectora en las dif-

erentes etapas de lectura –pre-lectura, lectura y post-lectura–.

- Distinguir a autores de las distintas culturas francófonas.

A partir de los 35 estudiantes encuestados, se muestran a continuación dos tablas con los resultados más relevantes, donde se observan los porcentajes representativos de los aspectos culturales francófonos que más les interesan y el conocimiento de la literatura francófona que tienen. En ambas tablas, cada aspecto tiene un valor de 100 % y considera cada vez al total de encuestados:

Tabla 1

Porcentajes de los aspectos culturales francófonos que más les interesan a los estudiantes

Porcentajes	Aspectos culturales francófonos
40 %	Conocimiento de la gastronomía, los monumentos históricos, las costumbres, las festividades y las tradiciones.
37 %	Búsqueda de información en Internet para cumplir con tareas de clase.
28 %	Visita de museos y sitios turísticos.
49 %	Consulta y conocimiento de cantantes y grupos musicales.
51 %	Interés por series y películas en francés

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al acercamiento que tienen con la literatura francófona, los hallazgos muestran que no hay un conocimiento previo de autores, no están familiarizados con los géneros literarios, sino todo lo contrario, es preciso sugerir consultas y tareas puntuales para provocar acercamiento a textos literarios y promover actividades didácticas con dicho material (ver tabla 2).

Tabla 2

Porcentajes de conocimiento de la literatura francófona por parte de los estudiantes

Porcentaje	Conocimiento de la literatura francófona
19 %	Búsqueda de textos literarios en Internet (tareas).
17 %	Conocimiento de autores francófonos
9 %	Conocimiento de libros.

Nota. Elaboración propia.

En este escenario, se observa que los estudiantes no están sensibilizados a trabajar la literatura; no es un aspecto cultural que se integre frecuentemente en clase de lengua, pero es nuestra labor, en tanto que docentes, despertar su interés e invitar al estudiante a aventurarse en conocer y descubrir textos de los distintos géneros literarios. Además, teniendo en cuenta la riqueza que ofrece un texto de esta naturaleza, se trate de narrativa, dramaturgia o poesía; es primordial que cada estudiante se involucre en la selección de textos literarios que le llamen la atención, para posteriormente emprender un trabajo puntual donde ponga en práctica sus estrategias de lectura, sus habilidades lingüísticas y el uso de competencias receptivas, interactivas y productivas tanto orales como escritas. Asimismo, de manera simultánea, es pertinente poner en marcha dinámicas que lleven a la reflexión, a la argumentación y al análisis de los textos literarios seleccionados.

Si observamos de manera especial la integración del texto literario en los diversos métodos comerciales y manuales didácticos que se han venido utilizando, y aquellos que están a nuestra disposición, se puede identificar que no hay profundidad en las tareas realizadas con el material seleccionado, se trabaja en lo relativo a la comprensión lectora, y se propone frecuentemente alguna actividad de escritura, además, son textos que no entran en el canon de los estudios universitarios.

A continuación, comparto la propuesta didáctica que implementé en mis cursos y que giró en torno a los objetivos siguientes:

- Despertar el interés por conocer autores, obras y géneros literarios.
- Ampliar su panorama cultural a través de la lengua extranjera.
- Lograr un análisis y tratamiento más riguroso en la lectura de los distintos textos literarios.
- Activar estrategias de comprensión, inferencia, interpretación, comparación, suposición anticipación, predicción y preguntas de argumentación.
- Desarrollar el pensamiento crítico: interpretar, inferir, deducir, describir, analizar y argumentar.
- Reforzar las competencias lectora y escritural.
- Aplicar una serie de estrategias de comprensión lectora en las diferentes etapas de lectura: prelectura, lectura y post-lectura.
- Favorecer el conocimiento y el trabajo práctico con los distintos géneros literarios.
- Propiciar ejercicios de redacción a partir de textos modelos.
- Distinguir autores de las distintas culturas francófonas.

Para el cumplimiento de los objetivos enunciados, hice uso de los siguientes recursos didácticos teniendo como soporte algunas de las TIC:

- Videos y cápsulas de los diferentes géneros literarios: cuentos, relatos, biografías, extractos de textos literarios, poemas seleccionados, obras dramáticas y piezas de teatro en diferentes sitios de Internet y redes sociales —Facebook, YouTube, entre otros.
- Cápsulas, videos, audios y videoconferencias de *TV5Monde*.
- Videos: entrevistas con autores que han presentado sus libros en el programa: *Les Rendez-vous littéraires del Centre de la francophonie des Amériques*.
- Consulta y préstamo gratuito de libros digitales de la *Bibliothèque des Amériques*.

- Fotografías, documentos impresos y digitales.
- Libros electrónicos: cuentos, novelas, poemas.

De este modo, emprendí la búsqueda, consulta y selección de textos literarios que me permitieran proponer el uso de ciertas estrategias de comprensión lectora, que fueran accesibles para la apropiación de su contenido, la recuperación de elementos lingüísticos —uso de conectores y tiempos verbales—, y la práctica de ciertas actividades de producción escrita —descripción de personajes, lugares y paisajes, así como elaboración de reseñas y resúmenes. En este sentido, encontré que es fundamental la elección de los textos literarios, considerando un enfoque significativo y constructivista, partiendo de lo más general —una comprensión inicial y global del texto literario— a lo más complejo y específico —una comprensión reflexiva y analítica del mismo. Ahora bien ¿cuáles fueron los géneros literarios propuestos a los que les di prioridad para desarrollar la competencia intercultural?

Géneros narrativos: el cuento y el relato

Sabemos que el cuento constituye una herramienta didáctica de apertura multicultural y ofrece una tipología muy amplia. Podemos elegir entre cuentos populares —de hadas, fábulas, mitos y leyendas— o bien los llamados cuentos literarios —infantiles, históricos, fantásticos, de terror, ciencia ficción, aventuras, comedia, policial o misterio, filosófico, maravilloso, religioso, realista.

En cuanto a la selección de textos literarios en Internet, se propiciaron diversas actividades que cada estudiante fue realizando con los distintos cuentos, relatos cortos y anécdotas escogidos:

- El conocimiento del país, región, localidad.
- El descubrimiento de formas de vivir, valores, credos y actitudes.
- La identificación de la estructura para escribir un cuento.
- La descripción de personajes, escenarios y paisajes.

Por otro lado, entre los ejercicios sugeridos para abordar cuentos y relatos logramos:

- Actividades de producción oral —descripciones, exposiciones.
- Ejercicios de comprensión lectora —estrategias de lectura para la comprensión global, búsqueda de información detallada, campos semánticos, léxico.
- Conceptualización de aspectos gramaticales: funciones de los conectores —preposiciones, adverbios y conjunciones; conjugaciones utilizadas en la narración, pronombres relativos simples y compuestos, preposiciones, negaciones, pronombres y adjetivos.
- Descripción de objetos, lugares y personajes.
- Definición de la estructura del texto —situación inicial, desarrollo y desenlace.

Las actividades de producción escrita que se ofrecieron especialmente para trabajar el cuento fueron:

- Contar la misma historia vista por diferentes personajes.
- Cambiar la época, lugar, personajes y carácter de cada personaje.
- Transformar o modernizar el texto a partir de un texto modelo.
- Redactar la misma historia de otra manera.
- Escribir la continuación de un cuento tradicional con un final diferente.
- Mezclar dos cuentos.
- Modernizar un cuento tradicional

Las actividades de producción oral para textos narrativos consideraron:

- Presentación de autores francófonos.
- Narración de hechos o acontecimientos
- Elección y exposición de un texto literario que ha marcado la vida personal del estudiante.

- Lectura en voz alta de poemas o un extracto de algún texto literario.
- Elaboración, edición y presentación de videos o cápsulas con reseñas.
- Personificación de extractos de piezas de teatro.

Con respecto a las actividades puntuales con los distintos textos narrativos: relatos, leyendas, cuentos, fábulas, reseñas, novelas, ensayos, se logró lo siguiente:

- Definir la estructura narrativa del texto —inicio, complicación, resolución, argumentación.
- Describir espacios, lugares, escenarios y temporalidad.
- Describir personajes —protagonistas, antagonistas, ayudantes.
- Definir el tipo de narrador —3ª persona, omnisciente— y cambiarlo en primera persona.
- Redactar reseñas y resúmenes breves.
- Elaborar mapas conceptuales.

No obstante que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de ser un material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera; el texto literario permite interactuar con el autor, el texto, el lector y el docente como mediador y guía. Del mismo modo, puede contribuir al desarrollo de la interlengua, provocar emociones en quien lee creándole un vínculo con la obra, considerando su función narrativa, poética y estética. Además, la literatura permite desarrollar la competencia literaria recreando su dimensión intercultural y favoreciendo escenarios para trabajar aspectos lingüísticos, comunicativos e interculturales.

Conclusiones

Con la pandemia de COVID19, los cambios de enseñanza y aprendizaje dieron pauta a reflexionar sobre necesidades, hábitos, costumbres y vicios en los procesos educativos. Surgieron iniciativas y nuevas propuestas a partir de la vida *online* y el confinamiento. Meditamos en la importancia de nuestra labor docente en modalidad presencial, remota y mixta. Considero que el desarrollo de la competencia intercultural con el apoyo de las TIC, dio un salto prominente y sustancial. En este escenario, pude reconsiderar el valor y la influencia de la literatura en la enseñanza y el aprendizaje del francés en contexto universitario y las posibles prácticas didácticas para reconocer la dimensión intercultural del texto literario en entornos virtuales. Cabe hacer notar que el hecho de identificar nuevas perspectivas para implementar el texto literario en clase, permite la experiencia de interactuar entre el lector y el texto, imaginar y recrear la dimensión intercultural conjugando lengua, cultura y tecnología.

Son numerosas y variadas las actividades didácticas que se pueden poner en práctica para reconocer los aspectos de la dimensión intercultural de la lengua meta. Con el acceso a sitios web, portales, plataformas y el uso de las redes sociales, podemos recuperar un material auténtico y valioso que nos permita aprender a disfrutar la variedad de géneros literarios, las herramientas viables para abordarlos, así como los soportes para desarrollar destrezas y habilidades lingüísticas y comunicativas. Además, la posibilidad de implementar textos literarios francófonos en la enseñanza y el aprendizaje de nuestros programas de estudio, permite un encuentro muy favorable con fuentes de placer y entretenimiento y ofrece un panorama amplio para elegir las propias lecturas.

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L' éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Fortier, G y Toussaint, P. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* Université de Québec.
- Mahado, Y. (enero-diciembre, 2019)). La competencia intercultural en clase de francés lengua extranjera: qué y cómo evaluarla?, *Lengua y habla*, 23. <https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657035/511966657035.pdf>
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. La Muralla.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (mayo 2023). Definición del término interculturalidad. <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

El paradigma de la innovación virtual interactiva en México

DENISSE ARAMBURO GUERRA

MANUEL ZAVALA SUÁREZ

IRMA ALICIA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Introducción

La educación en línea ha flexibilizado las posibilidades de acceso a la formación y capacitación a más segmentos sociales, permitiendo que las personas que tienen impedimentos por razones de tiempo y distancia tengan la posibilidad de estudiar atendiendo a las circunstancias de su contexto, asimismo, ha favorecido la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, a través de la formación de profesionales con deseos de actualizarse constantemente, por tanto, la educación virtual es considerada como una modalidad de estudio que ofrece posibilidades de desarrollo a la población (Farcas, 2010). Aludiendo a las características de la co-

bertura de la educación en línea, representa una opción rentable y de costos accesibles para muchos estudiantes.

Basada en una exploración de documentos científicos de diversas organizaciones e instituciones, así como en la observación, datos estadísticos y las experiencias de universidades de modelos educativos en la aplicación de la tendencia virtual, el objetivo de esta investigación fue analizar el contexto actual de la educación superior en línea o a distancia en México, para establecer el paradigma de la innovación educativa virtual interactiva y los cambios que conllevan, los retos y beneficios que se presentan en este tipo de instrucción.

La educación a nivel global presenta hoy cambios significativos que se entrelazan con la globalización, tecnología y nuevos escenarios modernos. Parchoma (2009) califica a la educación virtual como una modalidad flexible, eficaz, económica, pertinente, que permite experiencias de aprendizaje de alta calidad que promueven empleabilidad, y que, además, está adecuada a la globalización y a la competitividad internacional. Las instituciones de educación superior son las principales proveedoras de usuarios de TIC en América Latina, lo que hace tan apremiante la creación de políticas públicas que regulen la educación en línea en lo que se refiere a la investigación en el área, a la organización de la modalidad, la gestión y diversificación de la oferta educativa, la utilización y requerimientos de las tecnologías de información y comunicación, la ampliación de la cobertura de Internet en los lugares de difícil acceso, el manejo de entornos virtuales, la producción de contenidos, la formación y actualización de formadores, las metodologías de desarrollo de cursos, el incremento de recursos financieros para los proyectos de educación superior virtual, así como establecer una normatividad que regule a las instituciones que ofrecen programas en esta modalidad educativa, entre otros aspectos.

Contexto de la educación a distancia

En el contexto mexicano, desde hace un tiempo, el gobierno mexicano adoptó la educación a distancia desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), con un programa educativo especializado en la pedagogía. La educación a distancia se basa principalmente en el acceso gratuito a los libros de texto, páginas web y plataformas digitales. Además de las herramientas mencionadas, también se incluye la televisión y la radio educativas (Lucaedu, 2021).

Por su parte, las universidades aceleraron la modalidad a distancia como una forma de atender a los grupos desfavorables que no tenían acceso a las universidades tradicionales, por lo que las instituciones ampliaron la cobertura para satisfacer la mayor demanda de educación pública y gratuita. Por medio de estas iniciativas, las universidades mexicanas han incrementado la matrícula de educación superior y la cobertura nacional (Navarreta y Manzanilla, 2017, p. 77).

Con respecto a las medidas de confinamiento aplicadas por el gobierno mexicano a finales de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública promovió formalmente el proyecto denominado Aprende en Casa, exclusivamente para la educación básica. Sin embargo, en el caso de los universitarios, según un sondeo que se realizó en junio de 2020, solo el 20 % de los estudiantes de escuelas públicas tenían una computadora o tablet en el hogar, mientras que en las universidades privadas esta proporción superó el 50 % (Statista, 2022).

En lo que respecta al porcentaje de mexicanos con acceso a Internet, en los recientes años ha ido aumentando y se estima que alcance un 88 % en 2025. Según datos de 2021, los usuarios de Internet en México utilizan la web para actividades de redes sociales, información y comunicación. Cerca de un 83 % se conecta a Internet para acceder a contenido educativo y de capacitación (Statista, 2022).

En otros datos, la Encuesta para la Medición del Impacto COVID19, sobre las características de las clases a distancia realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), indica que 55.7 % de la población en educación superior usó la computadora portátil como herramienta para recibir clases. No obstante, entre las principales desventajas de esta modalidad, que la misma encuesta menciona, se precisa que 58.3 % opinaron que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, 27.1 % resaltaron la falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos, y 23.9 % indicaron la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos (INEGI, 2021) Se expone además que, entre los estudiantes de educación superior, la proporción de computadoras portátiles y de escritorio usadas representa en conjunto 65.3 % (INEGI, 2021).

Por otro lado, una reciente encuesta mundial de Ipsos para el Foro Económico Mundial revela que la cuarta parte de los adultos de todo el mundo consideran que, en cinco años, la educación superior en su país se realizará, en gran parte o en su totalidad, en modalidad en línea. En contraste, el 49 % cree que se llevará a cabo tanto *online* como presencial (Roa, 2020).

La predicción según la Cumbre Mundial para la innovación en Educación es que, para el 2030:

las clases magistrales desaparecerán y el profesor tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio proceso de aprendizaje, el currículo estará personalizado a la medida de las necesidades de cada estudiante y se valorarán las habilidades personales y prácticas más que los contenidos académicos. (Cajiao, 2019)

El Internet será la principal fuente del saber, incluso más que la mayoría de las instituciones educativas de educación básica (REDEM, 2020).

Dicho informe, en el que participaron el lingüista Noam Chomsky, la ex primera ministra australiana Julia Gillard y el

profesor Sugata Mitra, concluye que las escuelas se convertirán en redes, es decir donde los alumnos interactuarán entre ellos y con el docente de manera que se propicie un aprendizaje colaborativo. Así, el 83% de los expertos consultados por Wise consideran que el currículo tendrá más contenidos personalizados a la medida de cada alumno (REDEM, 2020).

Por lo tanto, el principal desafío de la educación mexicana es brindar acceso a la tecnología e Internet, porque puede ayudar a los estudiantes a utilizar herramientas educativas, crear comunidades enfocadas en temas específicos e intercambiar ideas con diferentes estudiantes.

Los retos y beneficios de la educación en línea

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación han permitido explorar métodos alternativos de formación para incrementar el acceso al conocimiento y al aprendizaje en todo el mundo, y las universidades mexicanas públicas y privadas no son la excepción. Hoy en día, cualquier persona, sin importar el lugar en el que se encuentre, siempre y cuando cuente con conexión a Internet, tiene acceso a un sin fin de información, cursos y programas educativos.

Con los avances tecnológicos, cada vez más universidades han optado por la educación en línea, y se han obtenido beneficios en lo que se refiere al incremento de estudiantes interesados, pues les permite combinar actividades laborales y educativas. La educación en línea elimina la necesidad de la interacción física y en su lugar crea ambientes de aprendizaje virtual a través de videos tutoriales, redes sociales, chats y foros virtuales para interactuar con los profesores y el resto de los estudiantes. Asimismo, permite a los alumnos avanzar a su propio ritmo, es decir, el aprendizaje se vuelve más personalizado de acuerdo con las aptitudes, preferencias y disponibilidad de tiempo de cada uno.

Es importante destacar que a pesar de estas y muchas otras ventajas, la experiencia ha demostrado que aún existen obstáculos para la formación en línea (Holtz, 2017). La educación en espacios virtuales presenta importantes retos, el principal refiere al acceso a Internet de calidad para asegurar que la interacción sea rápida y eficiente. También tiene el desafío de asegurar que toda la población haya adquirido la habilidad del manejo de herramientas digitales; además, al ser una modalidad que tiene costos más bajos y al carecer de una presencia física en el aula, la deserción es más frecuente. Asimismo, los docentes deben tener la capacidad de utilizar las metodologías y recursos didácticos y, por último, uno de los grandes retos es la falta de interacción cara a cara profesor-alumno y entre compañeros, por lo que los programas deben asegurar que prevalezca un sentido de comunidad, ofreciendo foros en donde los estudiantes puedan hablar entre ellos (Porragas, 2019).

Esto indica que otro de los desafíos a vencer es asegurar la conclusión de los programas, especialmente los que son gratuitos. Al respecto, diversos estudios coinciden en señalar la centralidad que juega la figura del profesor para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo en cualquier modalidad educativa. De tal manera que, si bien las nuevas tecnologías permiten llevar contenido a más personas, el rol que juega el profesor sigue siendo trascendental (Holtz, 2017).

Lo anterior lleva a los docentes a enfrentarse con diversas áreas de oportunidad, las cuales se detallan a continuación:

- El asesor debe eliminar el miedo a la interacción y al uso de los nuevos avances tecnológicos.
- Las universidades en línea tienen el deber de capacitar al docente para que este comparta sus conocimientos con los estudiantes vía Internet.
- Los docentes deben tener las metodologías pedagógicas necesarias para fomentar el trabajo autónomo en el estudiante.

- Aprender a llevar a los alumnos a diferentes ambientes y a potencializar el trabajo en equipo.
- Proteger sus trabajos didácticos en la red. (Peralta, 2013)

En el ámbito educativo se tienen dos problemas importantes que atender, uno de ellos se refiere a los posgrados y la educación continua. Al menos en México, 60 % de los programas en línea son de nivel de posgrado, siendo las especializaciones los programas mayormente ofrecidos, y en segundo lugar los de maestría. De igual forma que en la modalidad presencial, las áreas de más cobertura en línea son las ciencias sociales y administrativas, seguidas por las de educación y humanidades; en este orden decreciente, se ofertan en menor medida programas en ciencias de la salud, ingeniería y tecnología, ciencias agropecuarias, y en último lugar los de ciencias naturales y exactas.

En este sentido, podemos destacar que existen varios retos a superar para permitir al sistema virtual emerger con fuerza, uno de ellos es ampliar la oferta educativa virtual. Queda claro que muchas instituciones deben reforzar su infraestructura tecnológica, de tal manera que les permita ofrecer programas de esta naturaleza.

Otra situación que se presenta en el contexto de la educación superior virtual en México se refiere al poco impacto que tienen los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior. Se ofrecen cursos aislados, y más encaminados hacia la educación continua, cuando existen rezagos en otras áreas del conocimiento que también deben atenderse. En consecuencia, lo que se requiere es diversificar los campos de conocimiento, crear nuevas carreras, incorporar innovaciones tecnológicas para la formación de los nuevos profesionales y asegurar su inserción en los mercados laborales.

También debemos contar con una amplia planta de docentes, administrativos y directivos que requieren formarse en el uso de

los medios. Si bien existen diversos cursos de esta naturaleza, es importante resaltar que en la mayoría de los casos se han dejado de lado a los cuerpos directivos y de gestión, actores importantes para el adecuado desarrollo de los programas educativos. En este sentido, es fundamental romper resistencias y crear una cultura de uso de la tecnología en apoyo a los procesos educativos. Cuando hablamos de una cultura, queremos decir que no es suficiente con cursos de formación y capacitación que se centren exclusivamente en su aplicación, también se requiere que los docentes desarrollen habilidades pedagógicas y diseñen contenidos y nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, pues los procesos de virtualización no son el paso mecánico de contenidos a diferentes medios.

Un aspecto estrechamente vinculado con lo anterior, y que no es exclusivo de propuestas virtuales, se refiere a la importante necesidad de construir modelos educativos que efectivamente estén centrados en el aprendizaje. Hoy los requerimientos de la sociedad así lo demandan, pues el estudiante es responsable de su proceso de formación.

Otra variable que debe considerarse son las cuestiones enfocadas en los presupuestos, ya que estos son limitados para la educación superior en su conjunto, y prácticamente nulos para modalidades alternativas a la presencial. Asimismo, otro de los retos a hacer frente es la falta de un marco regulatorio que dé certeza jurídica, de la misma manera que sucede en el caso de los sistemas presenciales, pues se hace indispensable en la medida en que se incrementa el número de instancias que ofertan programas bajo este modelo.

Durante la emergencia sanitaria causada por la COVID19, se presentaron algunas dificultades que enfrentó el profesorado, sobre todo, quienes no estuvieron preparados para la impartición de clases en línea, surgiendo cursos de capacitación en el uso y manejo de herramientas digitales para este sector de la población. Si bien, algunos docentes han sido receptivos y positivos ante los

cambios que ha traído la COVID19, para muchos otros impartir clases en línea no ha sido fácil, especialmente para aquellos que tienen una conectividad limitada o no cuentan con las herramientas tecnológicas básicas para poder desempeñarse. Tratar de apearse al nuevo plan de estudios, en su modalidad en línea, y hacerlo de manera atractiva para captar la atención de sus alumnos, resulta abrumador (Delgado, 2020).

Cabe mencionar, que los profesores también necesitan tiempo para aprender, no solo enseñar. Esto es más evidente hoy en día en aquellos docentes que no dominan el mundo digital o tienen que buscar alternativas para llegar a los alumnos que no cuentan con computadora en casa. Y aunque en Internet podemos encontrar material de capacitación gratuito de buena calidad, el docente debe aprender a seleccionar lo que mejor se adecue a sus necesidades (Delgado, 2020).

En general, la pandemia ha revelado muchas deficiencias del sistema educativo y exacerbado las desigualdades. Según una encuesta realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, solo la mitad de los países encuestados dieron a sus docentes capacitación adicional sobre educación a distancia. Por otro lado, menos de una tercera parte ofreció apoyo psicológico para lidiar con la situación actual.

Sin embargo, es de admirar el esfuerzo de muchos países por formar a sus maestros. En Zambia, por ejemplo:

Los profesores son capacitados por medio de videos enviados por WhatsApp, conferencias telefónicas y apoyo en pares. En Camboya reciben entrenamiento por teléfono o por Internet. En Ruanda, el desarrollo profesional continuo es por medio de videos pregrabados o en línea. (Delgado, 2020)

En otro estudio, en el que también participó la UNESCO, se muestra que el 81 % de los maestros de primaria y el 78 % de los docentes de secundaria a nivel mundial apenas cumplen con los requisitos para desempeñar sus funciones, demostrando que muchos no están preparados para abordar los problemas a los que se enfrentan. El caso de Latinoamérica es todavía más preocupante, ya que el 83 % de los maestros de primaria y 84 % de los maestros de secundaria no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentar los retos que ha traído la pandemia (Delgado, 2020).

En suma, anteriormente, la educación en línea era una alternativa para las personas que tenían múltiples tareas, trabajo, estudio y familia, hoy en día no es solo una opción tomar clases en línea, sino también una necesidad. En las universidades mexicanas cada vez es más común esta modalidad como una forma de apoyo y soporte en las aulas, no obstante, se observa que el sector privado es el que tiene la ventaja de los programas y la mayoría de los alumnos poseedores de acceso a un dispositivo electrónico para realizar sus tareas y continuar con sus clases.

Pese a lo anterior, es evidente que en el futuro la educación superior tenderá a ser cada vez más en formato en línea y a distancia, ya que las generaciones de jóvenes nacidos en un entorno digital se encuentran adaptados a estímulos más interactivos, llamativos y aprendizaje enfocado al entretenimiento, pues se encuentran en un mundo híperestimulado.

El proceso inicial a favor de promover la educación en línea en nuestro país tiene sus orígenes en el año 2006, en ese año se dan una serie de esfuerzos académicos, por parte del entonces Secretario General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quien mencionaba varios factores importantes que se debían de tomar en cuenta para este fin, entre los que destacan:

1. Que el aula, profesores o instituciones no son los únicos depositarios del conocimiento, sino que a partir del ambien-

te virtual se pueden producir y construir una serie de nuevas habilidades sobre las cuales la educación generará unas nuevas dinámicas de aprendizaje.

2. La necesidad de incursionar en este tipo de dinámicas se debe a la velocidad vertiginosa con que se suceden los avances científicos, lo que requiere de una educación y necesidad de información como un proceso permanente.

3. La posibilidad que da la educación virtual es puesta de manifiesto, al mencionar que se interseccionan tres puntos importantes: las posibilidades, la tecnología y la pedagogía. (Castañares, 2006)

Desde entonces se destacaba el enorme incremento de la educación virtual, llegando a ocupar, a partir de 2007, un 65 % de la oferta de cursos a nivel mundial, mientras que en Latinoamérica se creaban instituciones para encabezar los esfuerzos sobre el uso y explotación del esquema tecnológico, entre ellos el Centro de Alta Tecnología a Distancia (UNAM) y el proyecto e-México.

La iniciativa e-México articula los esfuerzos de entidades y dependencias públicas, operadores de redes de telecomunicaciones, cámaras y asociaciones vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de ampliar diversos servicios. Este sistema, tiene como objetivo: “eliminar las barreras que actualmente existen para obtener información y servicios públicos. Busca también reducir las brechas tecnológicas al interior del país y entre la población mexicana con el resto del mundo” (Ruiz-Velasco y Bárcenas, 2020, p. 401). El sistema es una red de conexión satelital y por Internet que enlaza puntos de conectividad de alta velocidad a través de los Centros Comunitarios Digitales que permiten el acceso a la conectividad a las personas que por cuestiones económicas no pueden hacerlo desde sus casas.

Derivado de la emergencia sanitaria, la educación virtual incrementó el número de alumnos dispersos a lo largo y ancho de

diversos países; obligando a las instituciones educativas a disponer de complejos equipos de procesamiento de información y de telecomunicaciones; igualmente permitió reducir la infraestructura escolar tradicional, como el número de aulas, pero a la vez fue necesario transformar dicha infraestructura en espacios dialógicos y de acceso a la información, lo que implicó costos más altos. En este escenario de ciberespacio es legítimo preguntarnos si efectivamente no existen diferencias significativas entre los aprendizajes sustentados en la presencialidad y la tradición educativa por una parte, y los aprendizajes sustentados en las TIC, por la otra.

Un curso en línea representa una alta carga de trabajo académico, tanto en la elaboración del programa como en su conducción cotidiana. A ello hay que reconocer que dichos cursos deben prever casi la totalidad de los contenidos, los objetivos, las realimentaciones, las evaluaciones, las lecturas, los tiempos, los controles, los recursos de apoyo, las ligas electrónicas, las actividades individuales y colaborativas, entre otros aspectos —lo que no siempre hacemos en nuestros cursos habituales. La meticulosidad de tales cursos no debe entenderse en términos de rigor cerrado sino de rigurosidad, abierta a los horizontes que la propia dinámica educativa permita.

Los estudiantes de sistemas de educación virtual deben poseer conocimientos y habilidades preliminares en el orden del manejo de la tecnología de comunicación y procesamiento de información; deben poseer conocimiento y manejo diestro de diversos programas, tales como procesadores de textos, navegadores de Internet, correo electrónico, hoja de cálculo, programas de diseño y de presentación de trabajos, y plataformas de cursos virtuales, como *Webcity* o *Blackboard*. Deben dominar la lógica bajo la que operan los sistemas de cómputo, de tal manera que puedan resolver problemas técnicos, lo mismo asociados al funcionamiento de la plataforma como a la instalación de los servicios de Internet, con ayuda de los instructivos y, en el mejor de los casos, con auxilio telefónico.

Experiencia en la aplicación de lo virtual

El paso de la enseñanza tradicional a la enseñanza en línea implica cambios en la actitud de maestros y estudiantes, también es necesario la mejora continua en cuanto al equipo utilizado, por ello, es que el proceso ha sido lento, sin embargo, diversas instituciones de carácter privado ofrecen de manera permanente sus programas en línea —cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados—, brindando así la oportunidad de estudio en horarios que permiten avanzar en su formación a los alumnos sin descuidar otras actividades. Las universidades trabajan en la incorporación de lo virtual en sus programas e incluso en algunos casos se han dado a la tarea de medir la satisfacción de alumnos y maestros que utilizan lo virtual, por ejemplo: en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE), de forma conjunta con la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense (ciclo 2003-2004), se desarrollaron grupos pilotos con la intención de mejorar el rendimiento del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, el ejercicio consistió en el diseño de espacios que incluyen la agenda, herramientas de evaluación, y módulos de contenido que han sido del gusto de los estudiantes, permitiendo mejores formas de comunicación maestro-alumno (Carabantes et al., 2005). Este ejercicio mostró cómo el uso de las herramientas virtuales contribuye en gran medida a formar estudiantes más independientes, además de reforzar la idea de la actualización constante de los contenidos de las materias, lo que coadyuva a mejores experiencias para el alumno.

En México, la UNAM se dio a la tarea de desarrollar el Sistema Universidad Abierta como parte de la Reforma Universitaria (1972), como una opción educativa flexible e innovadora en sus metodologías de enseñanza y evaluación de los conocimientos, con criterios de calidad y normados por un estatuto aprobado

por el Consejo Universitario se buscaba contar con una opción educativa flexible. Después de varias décadas de trabajo se cuenta con: 1) Sistema Universidad Abierta, que se sustenta en los principios de flexibilidad espacial y temporal, así como en el aprendizaje autogestivo, con material didáctico diseñado especialmente para esa modalidad y, 2) Educación a distancia, donde el alumno es apoyado a través de una plataforma informática que garantiza una adecuada comunicación entre alumnos y docentes, además de brindar acceso a los materiales y a las actividades de aprendizaje y evaluación (SUAYED-UNAM, 2013, p. 6). Estas modalidades requieren de una constante innovación, para actualizar contenidos y materiales en aras de ofrecer un mejor servicio al mayor número de estudiantes en diversos puntos del país. Actualmente, se trabaja en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado en diversas áreas de conocimiento. Las experiencias presentadas son modelos exitosos en el uso de entornos virtuales, sin embargo, el gran reto en todos los niveles educativos se presentó durante la pandemia donde no se estaba preparado para afrontar el trabajo de manera remota; se manifestó la falta de preparación en el uso de plataformas por parte de algunos docentes y alumnos, equipo inadecuado y un sistema de Internet insuficiente para abastecer la demanda del servicio, los materiales proporcionados a los estudiantes en gran medida tuvieron que adaptarse en forma apresurada a la plataforma utilizada, sin embargo, el mayor desafío fue la disposición de ambas partes para trabajar en línea. La experiencia debe reforzar la idea de estructurar modelos virtuales de trabajo, ya sea en forma parcial o total, de tal forma que haya impacto en los cursos regulares y se trabaje en el diseño de programas virtuales aprovechando experiencias como las mencionadas líneas arriba.

Conclusiones

Las tecnologías de la información y comunicación motivaron a tomar las medidas necesarias para continuar con las clases de manera no presencial en las diversas instituciones de educación superior, su impacto, ha avanzado a pasos agigantados ante el desarrollo de los programas educativos en línea, que demuestran la aplicación de los conocimientos y el uso de las herramientas tecnológicas de una manera eficiente. Resulta fundamental, derivado de la euforia de la educación en línea, que el profesor desarrolle material electrónico adaptado a la asignatura y lo ponga a disposición del alumno en una plataforma de aprendizaje electrónico efectiva. Por otro lado, la implantación de un curso a distancia en la enseñanza superior da también mayor importancia al trabajo personal del alumno.

Asimismo, resulta imprescindible la aplicación de una metodología docente basada en el aprendizaje por descubrimiento del alumno, cuyo principio elemental es que lo que el alumno puede hacer por sí mismo, no lo debe hacer el profesor. Esto significa que el alumno trabaja de forma independiente con la mínima intervención del docente y alcanza los objetivos del curso descubriendo por sí mismo aquello que tiene que aprender. Este tipo de aprendizaje se consigue con el desarrollo de guías de trabajo autónomo.

Finalmente, para un desarrollo óptimo de este tipo de proceso de enseñanza, se requiere que los estudiantes de sistemas de educación virtual posean conocimientos y habilidades preliminares en el orden del manejo de la tecnología de comunicación y procesamiento de información y, como se mencionó anteriormente, deben contar con conocimiento y manejo diestro de procesadores de textos, navegadores de Internet, correo electrónico, hoja de cálculo, entre otros. Finalmente, un elemento más en este proceso es la disponibilidad de los actores para asumir su función ya que se requiere de un alto nivel de compromiso para el trabajo en línea.

Referencias

- Cajiao, F. (19 de diciembre de 2019). Así será la educación en 2030, según expertos. *El tiempo*. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-redes-de-la-educacion-443816>
- Carabantes, D., Carrasco, A. y Alves, J. D. (2005). La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8(1-2), 105-125. en <https://www.re-dalyc.org/pdf/3314/331427204006.pdf>
- Delgado, P. (2020). La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Farcas, D. (2010). Educación a distancia: La experiencia del e-learning en Chile. En C. Rama y J. Pardo (Ed.). *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica* (pp. 64-75). Zorita Nuevo Centro de Edición S. <http://www.uned.es/catedraunescoead/cosypedal/La%20EaD%20Iberoamerica,%20miradas%20diversas%20%20Ram.pdf>
- Holtz, D. (1 de marzo de 2017). Los beneficios y los retos de la educación en línea. *Milenio diario*. <https://www.milenio.com/opinion/dieter-holtz/columna-dieter-holtz/los-beneficios-y-los-retos-de-la-educacion-en-linea>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de marzo de 2021). *INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del impacto COVID-19 en la Educación 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Lucaedu (26 noviembre de 2021). Educación a distancia SEP es la nueva cara del aprendizaje en México. <https://www.lucaedu.com/educacion-a-distancia-sep/>

- Navarrete-Cazales, Z. y Manzanillaz, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>
- Peralta, T. (3 de diciembre del 2013). Retos de la Educación en Línea. *UTEL Universidad Editorial*. <https://www.utel.edu.mx/blog/estudia-en-linea/retos-de-la-educacion-en-linea/>
- Porragas, S. (2019). La educación en línea y sus retos en México, *Alto Nivel*. <https://www.altonivel.com.mx/opinion/la-educacion-en-linea-y-sus-retos-en-mexico/>
- Red Informática del Mundo de la Educación. (14 febrero de 2020). Así será la educación en el 2030: Según la Cumbre Mundial para la innovación en Educación. <https://www.redem.org/asi-sera-la-educacion-en-el-2030-segun-la-cumbre-mundial-para-la-innovacion-en-educacion/>
- Roa, M. (2020). En el futuro se espera que la educación superior sea online. <https://www.ipsos.com/es-es/global-views-person-vs-online-education>
- Ruiz-Velasco, E. y Bárcenas, J. (2022). *Tecnologías Emergentes en Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Sociedad Mexicana de Computación en la Educación. <https://books.google.com.mx/books?id=Y7aoEAAAQBAJ&lpq=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Statista (30 agosto de 2022). La educación a distancia en México-Datos estadísticos. https://es.statista.com/temas/7394/la-educacion-a-distancia-en-mexico/#topicHeader_wrapper
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. www.cuaieed.unam.mx/documentos/Modelo_SUAYED.pdf

Percepción de la comunidad estudiantil sobre la gestión educativa en tiempos de pandemia

PATRICIA AGUIRRE GAMBOA

Introducción

Durante el período de contingencia sanitaria las instituciones públicas y privadas se convirtieron en un referente dinámico en la administración y calidad del proceso educativo con la finalidad de liderar metas y objetivos tangibles, desde una perspectiva integral de las diversas áreas de gestión: directiva, y académica-pedagógica. La tarea no fue nada fácil, debido a los retos y la poca pericia de autoridades, docentes y estudiantes de enfrentarse a la virtualidad de la noche a la mañana.

La presente investigación pretende ser una reflexión sobre el paisaje general de la gestión educativa como *managment* dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), esto conlleva a

plantear si las formas actuales de administración utilizadas por las organizaciones universitarias obedecen a su contexto histórico y a los procesos y cambios que a nivel global se dan en los múltiples ámbitos de la vida social.

La gestión como *managment* de las instituciones de educación superior tiene un rol preponderante para mejorar los índices de eficiencia y calidad, el continuo desarrollo y la constante mejora de una organización escolar, todo ello con la intención de garantizar la calidad de la educación. Si bien el concepto de *managment* procede del ámbito de lo financiero, hoy se percibe como progreso e implica planificar, organizar, asesorar, liderar o dirigir, y controlar una organización —un grupo de una o más personas— con el propósito de lograr una meta.

La gestión educativa en tiempos de pandemia fue un tema que acaparó la atención de muchos docentes e investigadores, tal es el caso de la investigación realizada por Barbera et al. (2021), en la que se aborda la gestión pedagógica desde la práctica interdisciplinaria del docente con un enfoque de gobernabilidad estratégica, al establecer líneas de acción que favorecen las relaciones sincrónicas entre docentes-estudiantes-comunidad para desarrollar de manera eficiente y efectiva el hacer académico, administrativo y social, y enfrentar así, mediante plataformas tecnológicas, las circunstancias desafiantes, inciertas e impensadas en las que nos situó la pandemia, “en todo caso, este viaje hacia la pedagogía de la excepción permitirá pensarlo todo. Saldremos más reflexivos y podremos, ojalá pronto, balancear qué funciona realmente del viejo orden y qué podremos cambiar” (Rivas, 2020, p. 13).

Por su parte Soria et al. (2022) señalan que:

A pesar de los avances tecnológicos, las instituciones educativas han enfrentado retos y problemas en la gestión de los administradores y el desempeño de los directivos. Estos problemas se relacionan principalmente con el rendimiento académico deficiente, los requisitos y expectativas de los padres, la calidad decreciente de la educación, las actitudes poco serias

de los estudiantes y la gran carga de trabajo de los maestros.
(p. 2)

Sin embargo, pese las condiciones en las cuáles estuvimos inmersos de manera global, muchas instituciones educativas de nivel superior buscaron alternativas para gestionar los diversos ámbitos del quehacer académico, en la investigación realizada por Omar Enrique Figueredo-Díaz (2021), “Gestión digital universitaria: una propuesta emergente en tiempos de pandemia”, se describen una serie de acciones que emprendieron muchas instituciones de educación superior al centrar sus esfuerzos para subsanar, entre otras situaciones, el proceso de formación del docente, disminuyendo el desarrollo de los procesos administrativos derivados del servicio educativo prestado, por lo cual se llegaron a detener muchos trámites, afectando de manera significativa a parte del sistema organizativo propio de una universidad: docentes, estudiantes y personal administrativo.

En este sentido, la gestión educativa es un área que requiere fortalecerse en las instituciones educativas de todos los niveles, que pretende pensar en el proceso educativo como una totalidad compleja, pero organizada.

Desarrollo

A lo largo del tiempo se han venido desarrollando sistemas de gestión de calidad, para lo cual se utilizan diversos modelos, entre los que destacan el reconocimiento internacional de Normas ISO, los sistemas de acreditación y reacreditación de programas e instituciones, como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) y los reconocimientos que a nivel nacional e internacional se otorgan por la excelente gestión académica y que no son otra cosa más que indicadores de la calidad que posee una IES.

Si bien no todas las universidades tienen este objetivo, ya que, dicho sea de paso, algunas solo se han vuelto entidades mercantilizadas que ven a la educación como un jugoso botín, sí es necesario considerar que, a través de la gestión, se pueden obtener ventajas competitivas para todo tipo de IES, ello implica modelos de gestión. Para comprender el concepto de gestión es necesario entrever que nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra habilidad para construir representaciones mentales acerca del mismo. Los modelos tienen como finalidad explicar sistemas físicos y sociales con los que interactuamos continuamente y, de esta manera, anticipar y predecir sus comportamientos; no representa todos los elementos de la realidad, el sujeto solo incorpora a este los aspectos de los sistemas que son objeto de interés (Johnson-Laird, 1983).

Los modelos de gestión educativa son considerados en este sentido como la representación de un sistema espacial y social, que posee un contexto permeado por su historia y por la dinámica cambiante de sus instituciones, en el que sus diversos actores interactúan, con la finalidad de ofrecer calidad en el servicio educativo.

La gestión académica en la UV

Hacia el año 2014 un grupo de académicos de la Facultad de Contaduría realizó el trabajo de investigación *Modelo de Indicadores de Gestión Académica*, mismo que fue presentado en la XIV Asamblea General de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Contaduría y Administración (ALAFEC), en la ciudad de Panamá, en este señalan que la Universidad Veracruzana:

Despuntó una serie de proyectos dentro del Sistema de Gestión de la Calidad en el ánimo de atender problemas notables; de los cuales se derivó información valiosa sobre el estado que guardan las entidades académicas y sus áreas de oportunidad. Detectándose precisamente la falta de un modelo de

gestión para entidades académicas que, a través de métricas de desempeño, se pudiesen medir de manera objetiva los logros y pendientes al interior de cada una de ellas y atendiendo a sus características propias y muy particulares. (Sarabia et al., 2014, p. 7)

Para lograr este diagnóstico, los académicos con experiencia en la administración universitaria se dieron a la tarea de desarrollar un modelo de indicadores de gestión, con la finalidad de que al interior de la misma universidad se pudiera evaluar con base en resultados, los siguientes puntos:

El grado en que se están abordando y cumpliendo las funciones sustantivas del profesor contemporáneo; como son la docencia, investigación, la extensión y difusión; el rendimiento académico de los estudiantes y de manera integral la capacidad de gestión por parte de los directivos de un programa educativo y entidad académica; cuyas acciones de impulso y liderazgo son determinantes para el logro de indicadores de gestión favorables. (Sarabia et al., 2014, p. 8)

Sin duda es una propuesta interesante que debe implementarse, en tiempos de postpandemia, al interior de las escuelas, facultades y centros que tiene la Universidad Veracruzana, a fin de lograr un nivel de excelencia en la calidad académica. El caso de la Facultad de Comunicación es un ejemplo de ello; a pesar de los tiempos convulsos que se vivieron, obtuvo una acreditación internacional y el refrendo de una acreditación nacional en los dos programas educativos que hacen parte de esta facultad — licenciatura en Ciencias de la Comunicación, modalidad escolarizada y sistema de enseñanza abierta—, erigiéndose como la institución educativa que logró consolidar sus programas durante la pandemia. Aunque es cierto que por ser una escuela pública existen algunas problemáticas que en ocasiones imposibilitan el logro de indicadores que favorecen la gestión, entre ellas, la falta

de infraestructura en talleres y laboratorios, la poca producción académica de los docentes y estudiantes, la falta de recursos para las funciones sustantivas.

Aunado a lo anterior, influye también el clima laboral de la institución educativa, la cultura organizacional, los hábitos laborales, el exceso de burocracia, el centralismo, la falta del recurso económico, entre otros, todos estos, factores que perjudican a una administración y por ende al logro de una adecuada gestión educativa. Las problemáticas que se dan dentro de las organizaciones educativas e incluso dentro de cualquier universidad, ya sea gubernamental o privada, impactan en su cultura organizacional, ya que, en palabras de Chiavenato (2002), representa las normas informales no escritas que orientan el comportamiento de los miembros de la organización y dirigen sus acciones hacia la consecución de los objetivos organizacionales. Por ello es de suma importancia el sano crecimiento del plantel y la confianza adentro y afuera, para lograr su compromiso y su involucramiento social.

Administración y gestión educativa

Dentro del contexto de la educación existen diversos tipos de gestión, en ocasiones ha causado confusión ya que se le asocia con el término de gestionar o tramitar; sucede algo similar con el concepto de administración educativa. Esta discrepancia trae a colación la forma en cómo las organizaciones educativas se conceptualizan, algunas veces se ven como instituciones cerradas, en donde el desarrollo curricular no es muy claro o fácil de llevar a cabo.

Por lo contrario, es importante que tanto la administración como la gestión administrativa sean consideradas como sistemas abiertos, que desarrollan procesos encadenados de acción y que tienen una relación con su entorno social. Así, es menester de las instituciones sociales y educativas comprender que la gestión no

debe ser entendida como una nueva designación de la administración y la planificación. La gestión educativa debe ser concebida como una nueva forma de percibir y conducir una institución educativa, en la cual se flexibilicen los procesos y se dé pie al trabajo colaborativo, tal como señalan Fabela y García (2014) quienes consideran que la Gestión de la Calidad en el ámbito educativo es:

La instrucción académica superior impartida en su conjunto teórico-práctico, que permite a los graduados responder a las exigencias de su profesión y, a la vez, incorporarse al mercado laboral o continuar sus estudios de especialidad o posgrado, cuando los programas cursados con anterioridad en la IES de procedencia son reconocidos y validados (p. 67)

Esta definición reconoce que la gestión de la calidad debe estar acorde a las exigencias que demanda el mercado laboral, de tal manera que no permita la inserción al mismo, sino también garantizar el mejoramiento continuo de estudiantes o egresados. En años recientes hemos constatado que muchas instituciones de nivel superior, más allá de un fin económico, buscan que sus programas sean reconocidos o gocen de prestigio a nivel nacional e incluso internacional. Es en este punto donde cobran relevancia los organismos acreditadores. En nuestro país la educación superior debe su desarrollo al trabajo planeado, sistematizado y organizado a través de la Secretaría de Educación Pública y de organismos que tienen como objetivo auditar las acciones realizadas dentro de una institución.

Estas instancias acreditadoras evalúan, sugieren y recomiendan las acciones pertinentes que deben de hacerse para mejorar no solo las condiciones de infraestructura, sino también la calidad académica, la atención a alumnos, los índices de titulación, la educación continua hacia sus egresados, entre otras cosas.

Durante el proceso de acreditación, para verificar y constatar la gestión de calidad educativa como la idea de progreso o

managment de los organismos acreditadores, constatan el grado de participación e involucramiento de los agentes de cambio de una institución, autoridades universitarias, directivos, investigadores, planta académica, planta administrativa, egresados, empleadores estudiantes por citar algunos. También en años recientes se ha observado que las IES que obtienen la acreditación pueden beneficiarse de recursos federales y con ello atender áreas que no han sido del todo favorecidas.

Sin embargo, es necesario plantear las siguientes preguntas:

1. ¿El ejercicio docente de una institución de educación superior, otorga a los estudiantes los procesos adecuados de calidad académica, investigativa y administrativa?
2. ¿Durante la pandemia escuchamos las demandas de nuestros estudiantes?
3. ¿Hasta qué punto las autoridades participan y gestionan procesos de calidad en las instituciones y organizaciones educativas?
4. ¿Hasta qué punto las organizaciones educativas como la Facultad de Ciencias de la Comunicación se comprometieron a cambiar su cultura organizacional, con la finalidad de implementar un sistema de administración de calidad?
5. ¿Cómo se organiza la institución para medir y evaluar los procesos de gestión de calidad en sus servicios educativos?
6. ¿Cuáles son los instrumentos y las prácticas ejercidas por la institución para evaluar la calidad y la pertinencia de la educación que se ofrece al interior de las aulas?

Metodología

Es indudable que la pandemia imposibilitó muchas acciones de la vida cotidiana debido al confinamiento impuesto por las autoridades de diversos niveles, construyendo la realización de las actividades académicas al uso y aplicación de medios digitales, una de estas acciones fue el proceso de investigación que nos ocupa, y que durante el período que inició en el primer trimestre del año 2020 y principios del 2022, propició que las interacciones de las entrevistas cualitativas se llevaran a cabo mediante plataformas de videollamadas.

Es así como la plataforma o aplicación puede elegirse de acuerdo a la difusión que tengan entre los usuarios, los costos asociados a su operación, la facilidad en el uso de la interfaz, etc. Una vez adoptada la decisión de qué plataforma utilizar se debe reclutar participantes que cumplan con ciertas condiciones básicas como acceso a internet, disponibilidad de la plataforma o aplicación seleccionada en sus dispositivos —teléfono, computador o tablet—, además de tener habilidades mínimas como usuario de videoconferencias. (Retamal, 2021, p. 2)

Para establecer contacto con los informantes, se acordó con ellos la dinámica en la que se llevarían a cabo las entrevistas, previo a esta situación se buscó el consentimiento de los mismos y se habló sobre las condiciones de la entrevista, entre ellas el tiempo aproximado, espacio idóneo, aspectos técnicos; también se les comentó que la entrevista sería grabada a través de una plataforma para dejar constancia visual y textual de la misma. Finalmente, cabe mencionar que cada una de las entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom.

Los resultados y hallazgos que se encontraron a través del discurso proporcionado por cada uno de los estudiantes refieren al significado global dentro de un contexto sociohistórico como el que vivimos a raíz de la contingencia sanitaria. A continuación, se presentan algunas percepciones de los estudiantes.

Consideraciones del ejercicio docente durante la pandemia

Pese a los esfuerzos de la universidad por preparar a sus cuadros docentes la realidad demuestra que ante una situación de crisis como fue el caso de una contingencia sanitaria, no solo los estudiantes tuvieron problemas para conectarse desde sus casas, sino también muchos maestros que se mostraron poco alfabetizados en el manejo de plataformas y *softwares* educativos. Pese a los esfuerzos de la universidad por proporcionar cursos sobre Eminus, su Sistema de Administración de Ambientes Flexibles de Aprendizaje el cual sirve para presentar cursos en línea para distribuirse en internet o redes internas, aún hay docentes que no saben utilizarlo, tal como se expone en los testimonios siguientes.

Al inicio de la pandemia, hubo muchos maestros, no voy a decir nombres, pero se veía que no tenían ni la mínima intención de comunicarse con nosotros, nulos totalmente en el manejo de la tecnología y sobre la manera en que iban a impartir sus clases. Fue una situación agobiante al inicio. (E8/7SEM, comunicación personal)

Considero que la Universidad debe preparar a todo su personal docente, ya que era muy desesperante no poder ver, ni hablar con el facilitador para despejar dudas. El trato es frío y no permite una interacción cara a cara. (E5/2SEM, comunicación personal)

Gestión de los procesos de calidad en las instituciones y organizaciones educativas por partes de las autoridades

En cuánto los procesos administrativos, también se requiere preparar al personal administrativo y solventar la parte laboral de los trabajadores, ya que, al pertenecer a un sindicato, durante la pandemia, gran parte del personal manual y administrativo no fue a laborar durante varios meses y el trabajo se acumulaba. No obstante, hay que reconocer la labor de docentes e investigadores que durante el período de contingencia se abocaron a realizar su mejor esfuerzo al no dejar de dar clases y tampoco de investigar, en este sentido los procesos educativos fueron importantes para que los estudiantes tuvieran “un aprendizaje significativo que englobe los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de las distintas asignaturas, lo cual será vital para que adquieran las competencias necesarias que aplicarán más adelante en su entorno profesional y laboral”. (Gazca y Mejía, 2022, p. 1).

Pues pienso que las autoridades de la facultad hicieron todo lo posible por mantener el ritmo normal, claro fue muy difícil, pero si yo requería darme de baja temporal o si necesitaba un oficio para tramitar una beca o mi seguro facultativo me lo enviaban. Si se tardaban a veces una semana, pero era comprensible, pues el personal administrativo —secretarías— no iba y todo el trabajo lo sacaban entre el secretario académico y la directora. (E5/5SEM, comunicación personal)

Compromiso de las autoridades para cambiar su cultura organizacional

Por otro lado, respecto al propósito por parte de las autoridades universitarias para cambiar la cultura organizacional, los estudiantes opinan que la Facultad de Ciencias de la Comunicación,

por ser parte de una universidad, la más importante del estado, debe ser líder en subsanar cualquier emergencia que se presente.

Mire miss, yo traté de cumplir con todas mis tareas y estar en clase, si bien no me agradaba en un principio tomar clases así, porque se me caía la conexión, había ruido, no escuchaba en muchas ocasiones, también veía la situación de los maestros. Algunos con gusto nos veían y nos daban clases, otros nos llenaron de actividades que no iban a ningún lado, porque sinceramente nunca me revisaban nada. Creo que esas son cosas que me fastidieron mucho y que las autoridades debían de saber. Creo que se requiere de una mejor preparación de los docentes, estemos en pandemia o no. Que feo es que no te quisieran responder una duda o que te exigieran tener la pantalla abierta para saber que estabas en clase y que te pasaran lista y nomas en algunos casos nos conectábamos para perder el tiempo. No había orden ni secuencia en el modo de actuar de muchos de ellos. (E1/4SEM, comunicación personal)

En cuanto a la gestión administrativa, la Facultad de Ciencias de la Comunicación en todo momento trató de cumplir y asumir su compromiso de continuar trabajando, sin embargo, en la percepción de uno de los estudiantes “fue un caos total, no había boletas, las constancias tardaban en llegar, no sabía como hacer pagos o a quien dirigirme para tramitar algo, considero que ahí si se falló al principio, ya luego se compuso” (E3/5SEM, comunicación personal).

De hecho, quienes son responsables de una IES, se enfrentaron a retos para implementar herramientas que hicieran la gestión más dinámica y sobre todo mantener el nivel educativo y administrar el personal a su cargo durante el tiempo de pandemia. Si bien, como señala el informante durante los primeros meses no todo marchó de manera adecuada, sí se hizo lo mejor posible.

Instrumentos y las prácticas ejercidas por la institución para evaluar la calidad y la pertinencia de la educación

En cuanto a las prácticas e instrumentos implementados por la institución con la finalidad de valorar la calidad, estos demostraron que dentro y fuera de las aulas fue muy difícil evaluar el dominio de los contenidos procedimentales, ya que se los docentes se encontraron con una serie de problemáticas que repercutieron en la manera en que los aprendizajes, las destrezas y las actitudes se iban desarrollando por parte de los estudiantes, pues en la mayoría de los casos se toparon con la interrupción de los estudios profesionales, la imposibilidad por aprender de manera remota, la incomprensión e incapacidad de los mismos docentes, así como la dificultad para el uso de soportes tecnológicos, entre otras problemáticas. Al respecto los estudiantes consideran que:

Un indicador que se podría obtener a través de instrumentos de evaluación es la cantidad de bajas que varios de nosotros hicimos por diversos motivos. Si bien, hubo problemas por enfermedad, por falta de recursos económicos, por problemas de conexión, por muerte de un familiar, entre otros, también nos dimos cuenta de que varios compañeros y compañeras de dieron de baja temporal e incluso baja definitiva. (E6/SEM, comunicación personal)

De igual manera otro informante comentó:

Creo que sería conveniente que la Facultad revisara esta situación y sobre todo tratar de evaluar si se gestionó adecuadamente las actividades docentes, y bueno, de las autoridades también, para eso nos estamos formando, para hacer diagnósticos dentro de una organización, hubo fallas sí, pero considero que también aciertos y eso es lo que tenemos que reflexionar todos. Yo solo digo lo que a simple vista observé. (E7/9SEM, comunicación personal)

Conclusiones

Son ineludibles las transformaciones que en el campo de la educación superior se están dando con la intención de procurar una mejora al sistema educativo, estos cambios obedecen a razones no solo históricas, sino de índole económico, social y también político, sobre la forma en cómo se administran y se gestionan los recursos al interior de las organizaciones educativas.

La gestión involucra políticas educativas con la finalidad de atender la transformación de las instituciones de educación superior, de ahí que sea necesario que las universidades en México visualicen una mejor proyección de la cultura organizacional y académica, a fin de establecer una relación efectiva con el contexto en el que se encuentran. El *management* de la gestión educativa debe entre otras cosas, aperturarse a las innovaciones y transformaciones que redunden en una mejor calidad de los servicios educativos, para ello se requiere de la implementación de modelos de evaluación que beneficien los procesos y logros de la institución educativa. Así mismo, diseñar e implementar estrategias que eleven la calidad de los servicios otorgados por las organizaciones de educación superior y ejercer un liderazgo transformador.

Si bien no todas las instituciones lo hacen, siempre es necesario renovar y aplicar esquemas que motiven una comunicación proactiva y un trabajo colaborativo, principalmente en tiempos convulsos como el que vivimos a partir del 2020, ello redundará en factores de éxito, el incentivo de la creatividad, el desarrollo organizacional y la mejora continua de las organizaciones educativas.

Transformar no solo lo organizacional, sino también lo educativo a través de la transversalización de las competencias, con la intención de formar individuos con un sentido de responsabilidad y equidad hacia el entorno que le rodea. Ello impactará en la cultura de la organización y en la constante renovación y transformación de su quehacer educativo.

Discusión final

Durante la pandemia, sin duda se vivieron momentos difíciles en términos de gestión educativa y administrativa, de esta discusión se desprenden las siguientes consideraciones tales como:

- a) Ante situaciones de crisis se requiere el desarrollo de una organización educativa, que fomente valores, planee, diseñe e implemente objetivos y acciones para crear metas y procesos de solución, además de estrategias.
- b) Se precisa de una ejecución de lo deseado conforme a las necesidades educativas, condiciones sociales y temporales del entorno.
- c) Liderazgo por parte de las autoridades educativas de todos los niveles.
- d) Implicación y compromiso de los actores de la gestión.
- e) Participación de los miembros de la organización.
- f) Cambio de cultura: frecuentemente existe la necesidad de cambiar la cultura en las organizaciones, para poder iniciar el camino del compromiso y la cooperación que permita la implantación del sistema de administración de la calidad total.

Referencias

Babera, N., Chirinos, Y., Vega, A. y Hernández, E. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 97-109. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419007/html/>

Chiavenato, I. (2002). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill

- Gazca, L. A. y Mejía, C. A. (2022). Estudio de percepción de estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje en tiempos del covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1283>
- Fabela-Cárdenas, M y García-Treviño, A. (enero-junio 2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 65
- Figueredo-Díaz, O. E. (2021). Gestión digital universitaria: una propuesta emergente en tiempos de pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 95-107. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.259>
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Harvard University Press.
- Retamal, S. (2021). Entrevista cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones. APUNTES MIDEUC / Entrevistas Cualitativas. https://www.evalperu.org/wp-content/uploads/2021/04/APUNTES-MIDE-UC_Entrevistas-cualitativas-1.pdf
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en pandemia?. Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.
- Sarabia, E.; Vargas, H. y González, R. A. (2014) Modelo de Indicadores de Gestión Académica. En *Modelos de gestión universitaria en cuestiones de indicadores de desempeño*. XIV Asamblea de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Contaduría y Administración (ALAFEC). Panamá, Panamá <http://www.alafec.unam.mx/docs/asambleas/xiv/ponencias/1.01.pdf>
- Soria, O., Soria K. O., Ancco C. L., Vera R. M. y Flores, E. (2022). Gestión educativa y desempeño laboral de los directores de instituciones educativas de la provincia de Aymaraes, 2022. *Científica Multidisciplinar*, 6(3), 578-599. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2246

Parte III

Expectativas educativas y migración calificada de estudiantes de la Universidad Veracruzana de la región Xalapa

LEOMAR MAR MEDINA

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Introducción

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (2016) y la Red Internacional de Migración y Desarrollo, se consideran migrantes calificados a quienes migran y hayan adquirido un grado de licenciatura, aunque no siempre sea de calidad la educación superior recibida. De manera muy peculiar, el estudiante egresado del nivel superior se plantea dos escenarios importantes: su incorporación al mercado de trabajo y comenzar a sumar la tan afamada y requerida experiencia laboral, u optar por continuar preparándose en su área de conocimiento mediante la inscripción a diplomados, especializaciones o cursar un posgrado; ambas situaciones resultan en decisiones importantes para la vida del recién egresado.

Anzieu y Jacques-Yvez (2007) señalan la existencia y la dinámica de los grupos pequeños, los cuales son aquellos que sobresalen de la mayoría y que se distinguen por tener características e inquietudes afines. En nuestro estudio nos enfocamos en los estudiantes que dan sentido e importancia desde su proceso formativo universitario a migrar al concluir su licenciatura, aventurarse y salir del país con el afán de crecer, continuar estudiando y buscar la adquisición de nuevos conocimientos, hacerse de un reconocimiento educativo y laboral, mediante la vinculación internacional con instituciones educativas o grupos homogéneos en áreas de investigación y trabajo acordes a la disciplina de estudio.

Este trabajo es parte del pilotaje de la investigación “Expectativas de una migración legal al extranjero. Caso de los estudiantes de la Universidad Veracruzana”, que se llevó a cabo en las seis áreas de conocimiento de la región Xalapa: Artes, Económica-administrativa, Técnica, Humanidades, Ciencias de la Salud y Biológica-agropecuaria. La intención del presente capítulo es identificar las expectativas educativas que se han formulado los estudiantes universitarios que desean migrar al extranjero al concluir su licenciatura y determinar cuáles son las principales características del discurso de los estudiantes que planean seguir estudiando en el extranjero.

Aspecto teórico

Para poder comprender las expectativas educativas de los estudiantes universitarios con miras de migrar al extranjero, se retoma la perspectiva teórica planteada por Dubet y Martuccelli (1998) denominada Teoría de la Sociología de la Experiencia Escolar. Los autores se preguntan ¿qué fabrica la escuela?, además de tratar de captar la realidad y las subjetividades construidas por los estudiantes universitarios. En este caso nos remitimos a jóvenes que estudian en la Universidad Veracruzana (UV), quienes se han

planteado migrar legalmente al extranjero como una expectativa internacional, pero también de construcción de un escenario de futuro centrado en la obtención de un trabajo, o bien la posibilidad de dar continuidad a los estudios de posgrado.

La teoría nos explica que la escuela participa en el proceso de reproducción social, (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 11), pues se encarga de formar a los individuos, de educarlos y de fortalecer los procesos de aprendizaje. Los jóvenes universitarios a medida en que avanzan en su malla curricular, se forman, adquieren saberes, competencias y habilidades específicas, aprenden y se dotan de nuevos conocimientos que están a la vanguardia y que responden a las necesidades sociales, a su evolución y desarrollo. En el trayecto formativo otorgan un sentido a los estudios, así como a su continuidad una vez que saben que han de egresar de la universidad; por lo tanto, logran aprender que el estudio, la preparación, el vínculo a grupos de trabajo con académicos y profesores o estudiantes les beneficia al momento de proyectarse un futuro que muchas veces suele ser en el extranjero. Evidentemente, estos estudiantes han logrado interiorizar una cultura universitaria, influenciada por los distintos actores de la educación. Asimismo, los estudiantes universitarios comparten un conjunto de valores y ven a la escuela como el lugar que les ofrece “las esperanzas de éxito escolar y social” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 13). También logran aprender roles, tareas y capacidades para “manejar sus experiencias escolares sucesivas” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14), incidiendo en “la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo sucesivo de los conocimientos y las culturas que los portan” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14).

Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su edu-

cación. En este sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan solo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14)

Los estudiantes se plantean la posibilidad de triunfar, saberlo es posible cuando nos enfocamos a conocer y estudiar las experiencias escolares que forman parte de la vida cotidiana escolar, donde suceden hechos significativos: “las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, [todos ellos] participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14), muchas veces esto influye en las decisiones futuras.

Para comprender los estímulos que genera la escuela es necesario captar la manera en la que los alumnos conforman su experiencia, ellos fabrican relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos. Por lo tanto, hay que situarse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el de las funciones del sistema (Dubet y Martuccelli, 1998).

La experiencia es valiosa cuando esta es compartida con los demás, ya que de ella se aprenden nuevas formas de actuar para mejorar a partir de la combinación de varios elementos: la cultura de la familia a la que pertenecen, la cultura escolar o universitaria, los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos adquiridos. Siendo así, los autores precisan que:

la formación de los actores y de los sujetos se presenta como una sucesión de etapas. En principio, los alumnos [...] están dominados por un principio de integración, de interiorización de las expectativas de los adultos. Después en el colegio, entran en la afirmación de una subjetividad que introduce una cierta tensión con la escuela. Finalmente, [...] acceden a una racionalidad definida por las utilidades escolares, y por una posibilidad de “vocación” construida por el interés propio ante ciertas disciplinas. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 20)

Además, agregan que:

El sistema escolar no puede ser solamente definido por sus gradaciones y sus jerarquías de éxitos y fracasos; es también el marco y el organizador de las experiencias de los alumnos, “fabrica” diversos tipos de actores y de sujetos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. La escuela no es solamente “inigualitaria”, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 21)

Con esto podemos comprender por qué, a pesar de que los estudiantes tengan las mismas oportunidades en su proceso de formación, o bien lleguen a recorrer el mismo camino en su trayectoria escolar, su expectativa es desigual, unos únicamente concluyen los estudios y otros se plantean metas exitosas. Solo al acercarnos a conocer lo que acontece entre los actores de la educación y sus experiencias podremos dar cuenta de las diferencias que sobresalen entre unos y otros.

Es importante mencionar que en la escuela —universidad— prevalecen tres funciones: 1) la distribución, que se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en medida en que ciertos empleos, posiciones, estatutos están reservados a los diplomados, es decir, la escuela reparte “bienes” con cierto valor en los mercados profesionales y por la jerarquía de las posiciones sociales; 2) la multiplicación de diplomas y empleos cualificados, esto se refiere a que evidentemente se detecta la existencia de los efectos de las calificaciones escolares sobre la estratificación social que incide en los mecanismos globales de movilidad social; así como 3) la socialización, mediante la cual se señala que la escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite (Dubet y Martuccelli, 1998). Al mismo tiempo

que la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a esas posiciones. La socialización escolar desarrollada en una institución educativa se caracteriza por una “forma” escolar, un conjunto de reglas, ejercicios, programas y relaciones pedagógicas resultantes del encuentro de un proyecto educativo y de una estructura de “oportunidades” sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

De manera general, cada estudiante ha aprendido de las tres funciones y se apropia de lo que más le conviene para poder triunfar en el futuro —continuar su camino de estudios o incorporarse al ámbito laboral—, debido a que ha aprendido de manera obligada un conjunto de roles que interiorizó, así como “normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 28). El conjunto de funciones posibilita la regulación de las relaciones escolares y pedagógicas para llegar a lo que se denomina el “tipo ideal”.

La escuela no tiene el deber de asegurar la promoción de todos. Desde la perspectiva de los autores, es una escuela elitista que permite a algunos escapar de su destino social, “empujando” a los mejores alumnos hacia estudios más largos, lo que permitiría hacer pie en el mundo de los funcionarios y de los empleados. Precisan que la función esencial de la escuela “no es asegurar la promoción de todos” (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 39-40), por ello la relevancia de estudiar a quienes sí han logrado ser promovidos incluso en el extranjero.

Las expectativas de los unos y de los otros se dan alrededor de finalidades y de reglas compartidas [...] El rol de cada uno predomina sobre su “personalidad”, el “talento” del maestro juega por añadidura en una relación pedagógica que resalta más la presencia de los “personajes” que de las “personalidades”. El prestigio de la función y de la “vocación” del oficio docente descansan tanto sobre la confianza colectiva en la edu-

cación como sobre la fuerte definición de roles en el seno de la institución. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 45)

La utilidad social de los estudios sigue siendo fuerte. Las clases medias, las mujeres y una parte de los hijos de obreros, cuando son buenos alumnos, son los grandes beneficiarios de esta ola de masificación (Dubet y Martuccelli, 1998), finalmente, los alumnos en la escuela “deben adquirir el oficio que les permitirá sobrevivir, y triunfar” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 262), asegurando así el éxito.

Expectativas educativas

Las expectativas se caracterizan por ser más concretas, ya que no hacen referencia a un deseo, sino a un compromiso por alcanzar cierto nivel y suponen un plan realista para lograr esa meta; regularmente están encaminadas al grado más alto de educación que un estudiante puede alcanzar en su etapa escolar, por consiguiente, la expectativa es lo que el estudiante espera conseguir de manera realista (Hernández y Padilla, 2019). En general, los estudiantes de nivel superior han pasado horas y horas en las aulas formándose continuamente, aunado a las condiciones y experiencias particulares que han hecho que cada individuo se forme, valore y conforme la ruta a seguir para alcanzar sus expectativas.

Por su parte, Corica (2012) explica que una expectativa es la fijación que se plantea el individuo temporalmente en el futuro, teniendo la característica de ser proyectable, que se desea llevar al plano de la realidad, aunque no siempre se tenga la certeza de alcanzarla en su totalidad. De manera particular, las proyecciones que se plantean los estudiantes parten de su contexto inmediato, muchas se encuentran conformadas por el cúmulo de vivencias y son trazadas a través del tiempo en el que van confluyendo factores como la familia, los amigos y la escuela.

Tal y como lo expresa Peralta (2006), las expectativas se crean y cambian a partir de cuatro antecedentes: experiencia directa, experiencia indirecta u observación, persuasión verbal y estado fisiológico. Elementos que originan la construcción en el imaginario de los estudiantes, así como sus representaciones para poder migrar al extranjero, partiendo de lo que han vivido y experimentado, tanto en el núcleo familiar como en el contexto escolar.

Respecto a las expectativas educativas, de acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2019), las estructuran los estudiantes hacia el futuro, específicamente al nivel de estudios máximo que aspiran cursar; en dicha conformación, los factores que la integran vienen de la misma institución, de los profesores, de las metas tangibles para lograr estudiar en otro país. Para autores como Sepúlveda (2010), implican la visualización de lo que se espera llegar a lograr de acuerdo con los medios con los cuales se dispone al momento.

Son diversos los factores que intervienen en la formulación de las expectativas educativas que los estudiantes universitarios se han creado, como podemos ver, no solo los intereses personales y las habilidades propias son elementales, también lo es el contexto familiar y escolar en el que han interactuado por años. Como Hernández y Padilla (2019) lo expresan, en la construcción de las expectativas educativas juegan un papel importante variables como la edad, el género, la trayectoria escolar, los ingresos familiares, el grado de estudio de los padres y el nivel de capital cultural. Por otro lado, la motivación de los profesores por alentarlos a buscar nuevos horizontes en otros países, los acuerdos y políticas en materia de intercambio y movilidad internacional que mantenga la universidad con otras Instituciones de Educación Superior son también elementos que inciden en la conformación de las expectativas escolares de los estudiantes universitarios.

De manera particular, las expectativas educativas pueden visualizarse en:

La obtención de nuevos conocimientos, habilidades y herramientas; el desarrollo académico y profesional; la continuación de los estudios; la formación y la actualización; la realización de investigaciones; la profesionalización o especialización en determinada área; la continuación de los temas de investigación abordados desde la licenciatura y por ende, su enriquecimiento; la incorporación al mercado laboral o en dado caso la ampliación de oportunidades para ingresar a un determinado ámbito laboral. (Flores et al., 2020, p. 143)

Sin duda, las expectativas educativas responden a los intereses personales y profesionales de los estudiantes, a las ofertas de estudios en programas de posgrado y a las del mercado laboral. Para un estudiante egresado de la UV, migrar al extranjero simboliza la posibilidad de poder escalar socialmente, pero también de mejorar su “estatus social y profesional, sobre todo en el mundo de las competencias que ya forma parte de la globalización y de los vínculos laborales a nivel mundial” (Flores et al., 2020, p. 145).

Metodología

Se presentan los resultados parciales de 167 estudiantes que participaron en el pilotaje de la investigación descriptiva y empírica de corte transversal, la metodología utilizada es cuantitativa y cualitativa. Se elaboró un cuestionario integrado por 53 ítems en escala Likert y tres preguntas abiertas, donde las dimensiones que se pretendieron explorar fueron las expectativas educativas hacia el extranjero que los estudiantes de la UV región Xalapa se han formulado. Lo que aquí se presenta es un análisis de la variable expectativa de estudios, compuesta por dos preguntas de opción múltiple que se muestran con gráficos de barra, una pregunta en escala Likert con la cual se elaboró un mapa de calor y tres preguntas abiertas, con estas últimas se crearon nubes de palabras y árboles de similitud.

La investigación cuantitativa se caracteriza por ser concluyente, ya que se ocupa del qué, del dónde y del cuándo (Della Porta y Keating, 2013). Este tipo de investigación tiene que ver, principalmente, con la lógica, el conocimiento que tiene el investigador del tema y el diseño que se ha seleccionado para recolectar la evidencia (Martínez, 2019). En la investigación cuantitativa es importante manejar la exactitud de los datos absolutos y relativos, esto le otorga validez, mérito y valía, haciendo que la medición de estos se haga de manera más precisa, mediante las herramientas estadísticas que nos sirven de apoyo en la elaboración y el análisis de cuestionarios y encuestas de opinión (Dorantes, 2018). De esta manera, es preciso ver a la investigación como el proceso libre y creativo, hecho a mano, de manera personal y original, que deriva de un cúmulo de acontecimientos de la vida cotidiana (Heller, 1977).

Diseño estadístico

El diseño estadístico es vital dentro de la investigación, sirve como ruta a seguir para lograr la realización del experimento, son los principios y procedimientos que nos darán la pauta para la obtención de los datos que necesitamos recabar, y con ello llevar a cabo el análisis y la interpretación de los resultados (Ojeda et al., 2011).

En el presente trabajo nos apoyamos de la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento de aplicación. La encuesta tiene un papel muy importante en la investigación, es el medio por el cual se recolecta la mayor cantidad de información, siendo una alternativa viable, que se basa en el diseño y en la aplicación de ciertas incógnitas que son utilizadas para la obtención de determinados datos (Gómez, 2012). Por su parte, para Martínez (2019), las encuestas son el medio por el cual se busca recoger información sobre el tema de estudio, a través de

las respuestas que son emitidas por un número considerable de sujetos a las preguntas que se les realizan, además, señala que los cuestionarios son considerados como una de las herramientas más conocidas, debido a la factibilidad de su elaboración y aplicación, y mediante el cual se obtiene una basta cantidad de información a un bajo costo.

Para el diseño del cuestionario se deben contemplar las características del grupo a encuestar y elaborarlo de tal manera que pueda ser contestado y comprendido por todos los encuestados (Ojeda et al., 2011) para evitar confusión alguna. Por esta razón es fundamental contar con las necesidades de información y la definición del grupo a encuestar, aunado a ello, las preguntas deben ser formuladas de manera clara y precisa, pues esto facilitará la obtención de los resultados deseados en menor tiempo.

Como ya se hizo mención, para conocer las expectativas educativas de los estudiantes de la uv pertenecientes a la región Xalapa, que desean migrar a otro país para continuar sus estudios, se elaboró un cuestionario con base en el problema de investigación que deseamos conocer. El delimitación de la muestra se llevó a cabo con una calculadora estadística utilizando un nivel de confianza de 93 % y con un margen de error de 7 %, lo que nos arrojó el tamaño de la muestra de 167 estudiantes. En seguida, se utilizó la fórmula para el muestreo aleatorio estratificado:

$$n_h = (N_h / N) * n$$

n_h = tamaño de la muestra del estrato.

N_h = tamaño de la población en relación con el estrato.

N = tamaño de la población.

n = tamaño de la muestra completa.

Se sustituyeron los valores en la fórmula del muestro estratificado, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1*Áreas de estudio de la región Xalapa y número de muestra*

Área de estudio	Número del estrato	$nh = (Nh / N) * n$	Número de muestra
Técnica	5305	$= (167 / 26927) * 5305$ $= (0.00620195) * 5305$ $= 32.90$	33
Humanidades	6893	$= (167 / 26927) * 6893$ $= (0.00620195) * 6893$ $= 42.75$	43
Económico-administrativo	7275	$= (167 / 26927) * 7275$ $= (0.00620195) * 7275$ $= 45.11$	45
Ciencias de la Salud	4367	$= (167 / 26927) * 4367$ $= (0.00620195) * 4367$ $= 27.03$	27
Biológico-agropecuario	1739	$= (167 / 26927) * 1739$ $= (0.00620195) * 1739$ $= 10.78$	11
Artes	1348	$= (167 / 26927) * 1348$ $= (0.00620195) * 1348$ $= 8.36$	8
Total	26927		167

Nota: elaboración propia.

Análisis estadístico

Como se observa en la tabla 1, la población estudiantil de región Xalapa de la UV está compuesta por 26,927 estudiantes, de acuerdo con la información que maneja la seriación de la matrícula periodo 2021-2022 (UV, 2021), sin embargo, la muestra con la que se trabajó fue de 167. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las respuestas de los encuestados; a partir de estas se elaboraron gráficas de barras y tablas de frecuencia, en algunos casos se realizaron mapas de calor, se utilizaron los *softwares* estadístico R Studio e IRaMuTeQ.

Resultados y discusión

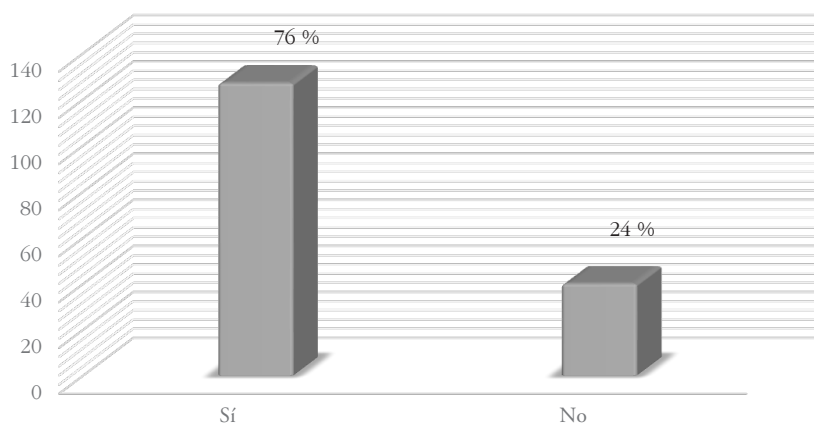
Nuestro objetivo fue identificar las expectativas educativas que se han creado los estudiantes de la UV de la región Xalapa, que desean continuar estudiando en otro país y que tienen como base la profesionalización. A continuación, reportamos los siguientes hallazgos.

Primero se exponen los resultados preliminares de los 167 estudiantes que participaron. La muestra estuvo conformada mayoritariamente por mujeres, representando el 54 % de los estudiantes, 45 % fueron hombres y 1 % prefirió no decir su sexo. Una característica común entre estos estudiantes es que al momento de realizar el estudio todos eran solteros. Por otra parte, las áreas académicas con mayor representación en la muestra fueron Económico-administrativa y Humanidades, con 27 % y 26 % respectivamente; siguiendo el área Técnica y Ciencias de la Salud con 20 % y 16 %. Además, el 32 % de los participantes cursaban el primer o segundo semestre, 29 % de ellos se encontraban en séptimo u octavo, y 20 % en noveno y décimo. Finalmente, los estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto semestre representaron, en suma, el 20 % de la muestra.

Al preguntarle a los estudiantes si era su plan continuar estudiando en el extranjero, 76 % de los participantes contestaron que sí planean seguir estudiando en el extranjero una vez que concluyan su licenciatura, mientras que el 24 % restante dijo que no. Cabe mencionar que las razones por las que no irían fueron diversas, aun así, hubo cierta especificidad en sus respuestas; entre las que más destacaron fue la vinculada con la situación económica, por el tema de los recursos, situación que los hace quedarse en México. Debido a lo anterior, los estudiantes optan por trabajar, antes de pensar en seguir estudiando un posgrado.

Figura 1

Respuesta a la pregunta: ¿planeas continuar estudiando en el extranjero al concluir la licenciatura?



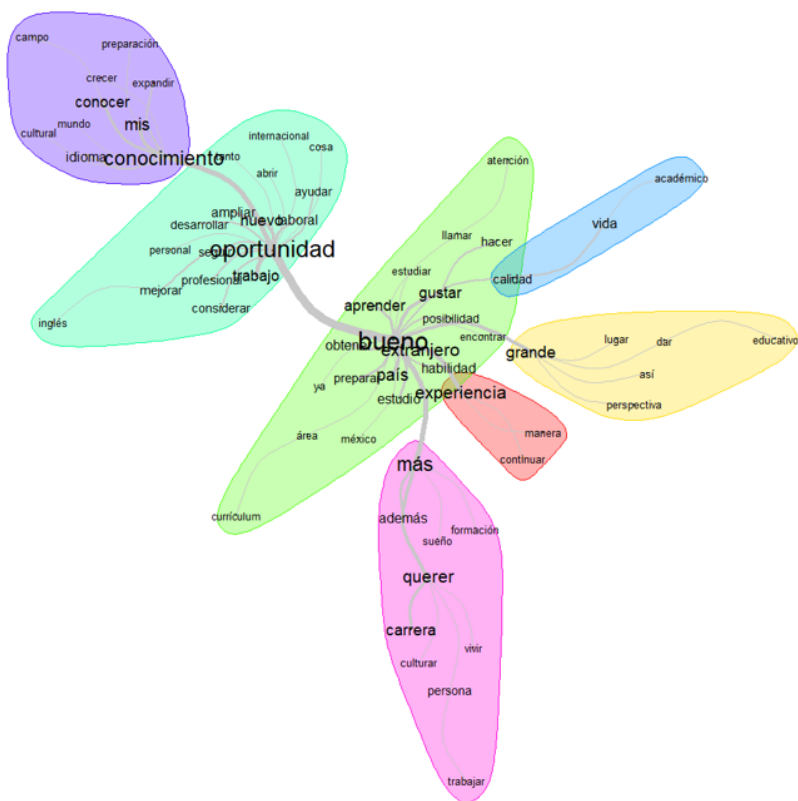
Nota: elaboración propia.

De los participantes encuestados, 127 de ellos dijeron que sí planean continuar estudiando en el extranjero. En la nube de conceptos que se muestra enseguida (figura 2), se identifican en primer plano los términos oportunidad, experiencia, aprender, conocimiento, carrera y trabajo. En un nivel secundario, los es-

ampliarse y desarrollarse tanto en el ámbito laboral como en el personal, además de considerar que esto les permitirá mejorar profesionalmente; los estudiantes mencionan esperar obtener una mejor preparación en su área de estudio; de la misma forma, se identifica que una de las ramificaciones hace alusión a la calidad de vida; se tiene presente también la idea de obtener una perspectiva más grande, de continuar generando más experiencia. En términos generales el discurso que se puede elaborar es muy rico, se recomienda leer con cuidado el árbol y realizar interpretaciones desde el enfoque del problema y lo que se sabe al respecto del tema.

Figura 3

Árbol de similitud

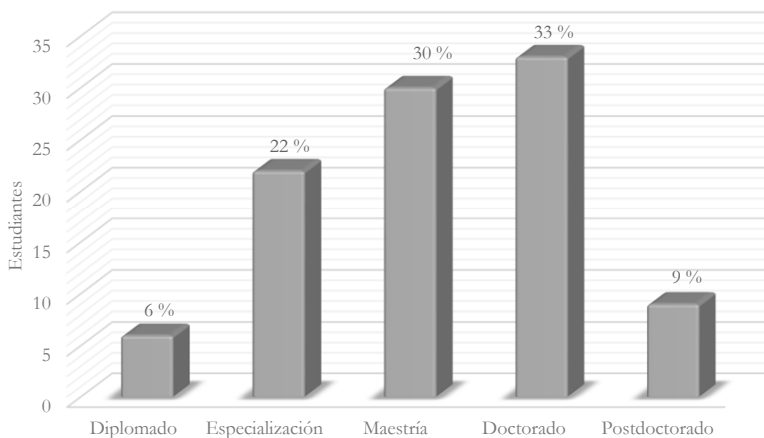


Nota: elaboración propia.

Otro cuestionamiento que se les hizo a los estudiantes fue hasta qué nivel les gustaría llegar a estudiar en el extranjero, al respecto, encontramos porcentajes alentadores y que llaman la atención, pues hablaría de una generación por demás preparada en áreas de conocimiento específicas. De acuerdo con los resultados expuestos en la figura 4, a 33 % de los encuestados les gustaría llegar a estudiar un doctorado, 30 % expresaron que tienen aspiraciones de estudiar una maestría, 22 % aspira a una especialización –la mayoría de quienes indicaron esto, son estudiantes del área de Ciencias de la Salud–, 9 % dijo que le gustaría llegar a estudiar en el extranjero hasta un posdoctorado, y finalmente el 6 % expresó su deseo de estudiar un diplomado. Con estas cifras, se evidencian las expectativas por parte de los estudiantes respecto a su desarrollo profesional. La idea de estudiar en el extranjero por parte de los estudiantes universitarios al concluir su licenciatura es considerablemente alta, el 60 % de ellos se visualiza estudiando una maestría o un doctorado. Esto corrobora de alguna manera lo reportado por Sieglin y Zúñiga (2010), quienes reportaron que los estudiantes de ciencias naturales, a pesar del aprecio que tienen por su universidad, expresaron no estudiar un posgrado en México aunque existan atractivos programas de apoyo y becas para llevarlo a cabo.

Figura 4

Nivel máximo de estudios que se desea alcanzar

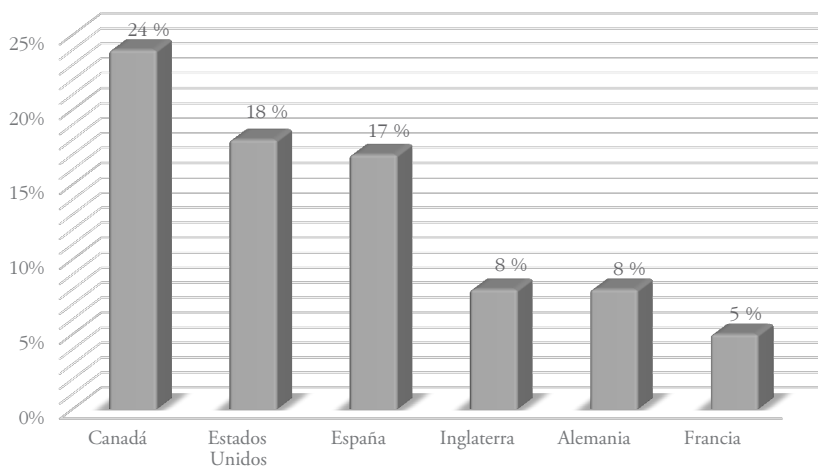


Nota: elaboración propia.

Se planteó también a los estudiantes en qué país les gustaría estudiar, siendo Canadá el lugar con mayor predilección por parte de los universitarios que pertenecen a la región Xalapa, en segunda mención estuvieron Estados Unidos y España —entre los argumentos a estas respuestas estuvo el conocimiento del idioma, porque ya lo hablan, dijeron—, aunque los que presentan mayor dificultad con los idiomas seleccionaron a España como el país de su elección. Finalmente, llama la atención que, los países de destino seleccionados por quienes pertenecen el área técnica son primeramente Alemania, Inglaterra y Francia.

Figura 5

País al que les gustaría ir a estudiar al concluir su licenciatura

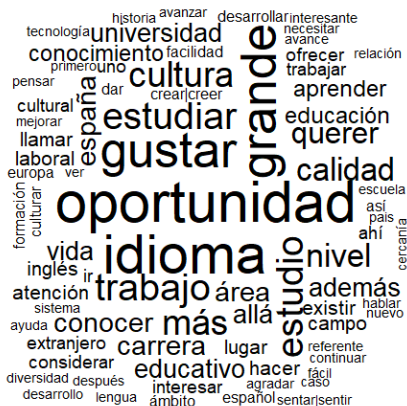


Nota: elaboración propia.

A partir de las razones que dieron, se generó la siguiente nube de palabras (ver figura 6).

Figura 6

Nube de palabras sobre las razones de selección del país para continuar sus estudios



Nota: elaboración propia.

Otra manera de presentar los resultados fue realizar mapas de calor, así, en la figura 7 se presentan cuatro opciones de lo que podría representar el estudiar en el extranjero. El color fuerte en el mapa indica una mayor frecuencia de respuestas de la intersección que representa dicha fila y columna. La idea del color viene acompañada por el porcentaje de forma explícita.

Figura 7

Representaciones de los estudiantes sobre estudiar en el extranjero

Representación	Procentaje	Porcentaje	Procentaje	Porcentaje
Satisfacción personal	56 %	36 %	5 %	3 %
Prestigio escolar y académico	46 %	44 %	9 %	1 %
Aprender conocimientos innovadores	56 %	40 %	3 %	1 %
Adquirir nuevas formas de E-A	40 %	54 %	4 %	1 %
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Nota: elaboración propia.

Como se puede observar, el 56 % de los estudiantes mencionaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que el estudiar en el extranjero representa una satisfacción personal. Por otro lado, en la misma medida, aprender conocimientos innovadores parece ser uno de los principales imaginarios que se han construido los estudiantes respecto a estudiar en el extranjero. Por otro lado, aunque el prestigio escolar y académico es importante, tuvo menor representación en comparación a las demás respuestas. Haciendo una generalización, parece que los estudiantes se encuentran

identificados positivamente con estas representaciones, ya que las respuestas se agrupan principalmente en “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”.

Conclusión

En el estudio se identificaron las principales expectativas educativas que construyen los estudiantes de la UV, región Xalapa, referente a continuar estudiando en otro país al concluir su licenciatura. Las aspiraciones educativas se centraron en la realización de estudios de posgrado, particularmente maestría y doctorado. La incorporación al mercado de trabajo y la adquisición de nuevos conocimientos destacó como parte de su proceso formativo que visualizan a futuro. Reconocen que el contar con un reconocimiento educativo y laboral internacional que sea compatible con la disciplina a la que pertenecen, les otorgará éxito.

La Teoría de la Sociología de la Experiencia Escolar de Dubet y Martuccelli (1998), nos permitió observar que la escuela –universidad– se encarga de fabricar sujetos universitarios de licenciatura que buscan la continuidad en los estudios del posgrado, pero también la articulación al éxito escolar y social, por lo que la cultura universitaria centrada en el estudio logra ser interiorizada como parte de su experiencia escolar.

Se logró captar la manera en la que los alumnos construyen su experiencia y dan significado a su formación y a los “bienes”, conocimientos especializados adquiridos en la universidad, como necesarios para plantearse un futuro exitoso en el extranjero. Los estudiantes universitarios trazan metas profesionales tangibles, que les permiten acceder a la movilidad social internacional, esto se percibe al momento de lograr ocupar una posición social específica, en un mercado de trabajo calificado.

Las expectativas educativas se centraron en la obtención de nuevos conocimientos, habilidades y herramientas especializa-

das que imperó en la apertura de oportunidades a nivel mundial. Podemos decir que, de la muestra de 167 estudiantes universitarios, por lo menos siete de cada 10 sí se han planteado continuar estudiando en el extranjero al concluir su licenciatura, sobre todo porque ven la oportunidad de trabajar, aprender y tener mayores conocimientos sobre su profesión, así como la posibilidad de dominar otro idioma y cumplir sus sueños. Evidentemente las expectativas educativas se centran en la expansión del conocimiento, la cultura, el idioma y el situarse en un mundo extranjero como la oportunidad para desarrollarse en el ámbito laboral y personal, dando sentido al estudio futuro, ya que desean postularse a maestrías y doctorados, valorando los procesos de aprendizaje que se adquieren en el posgrado.

De los países seleccionados, Canadá es el que más atrae a los estudiantes universitarios para estudiar, seguido de Estados Unidos y España, y en menor medida Alemania, Inglaterra y Francia, esto se vincula a una representación de satisfacción personal que confiere adquirir el conocimientos innovadores y obtener prestigio escolar y académico. Una vez logradas las expectativas y metas trazadas es que podemos reconocer al profesional, al *típo ideal*, que fue “fabricado” y “promovido” por la escuela para triunfar y ejercer su oficio en el extranjero de manera exitosa en el mundo internacional.

Finalmente, podemos decir que, en el proceso de reproducción social (Dubet y Martuccelli, 1998), la escuela participa de manera permanente; cuando forma a los individuos, los educa y fortalece sus procesos de aprendizaje, para que estos hagan realidad sus sueños y alcancen de manera exitosa sus expectativas internacionales académicas y laborales.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Resultados educativos 2018. Expectativas Educativas*. Agencia de la Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf
- Anzieu, D. y Jacques-Yvez, M. (2007). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, 20(36), 71-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Akal.
- Dorantes, J. J. (2018). La aventura de investigar, es una tarea que se aprende en la Universidad. *Revista Interconectando Saberes*, 6(3), 171-185. <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/2567>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Flores, M., Dorantes, J. J. y Gabriel, J. R. (coords). (2020). *Motivos que orientan a los estudiantes de Posgrado de la Universidad Veracruzana a estudiar en los Programas de Posgrado con reconocimiento PNP-CONACYT*. Brujas.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio. https://www.academia.edu/35808506/Metodologia_de_la_investigacion_Sergio_Gomez_Bastar_1
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hernández, O. E. y Padilla, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34(98), 221-251. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci>

[arttext&pid=S0187-01732019000300221](#)

- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/12/El-nuevo-oficio-del-investigador-educativo.pdf>
- Ojeda, M. M., Díaz, J., Apodaca, C. y Trujillo, I. (2011). *Metodología de diseño estadístico*. Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/TU162/734/898-1>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2016). *Migración calificada y desarrollo. Desafíos para América del Sur*. Cuadernos Migratorios 7. <http://robuenosaires.iom.int/cuaderno-7-migraci%C3%B3n-calificada-en-am%C3%A9rica-del-sur>
- Peralta M. J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida del servicio. *Límite*, 1(14), 195-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601409>
- Sepúlveda, N. (2010). *Desarrollo, identidad y aspiraciones sociales. Motivaciones de emigración de los jóvenes de cuarto medio del Liceo de Canela, región de Coquimbo, Chile*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/567/tant105.pdf?sequence=1>
- Sieglin, V. y Zúñiga, M. (2010). “Brain Drain” en México: estudio sobre expectativas de trabajo y disposición hacia la migración laboral en estudiantes de Ingeniería y Ciencias Naturales. *Perfiles educativos*, 32(128), 55-79. www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a4.pdf
- Universidad Veracruzana. (2021). *Matrícula institucional resumen 2021-2022* [archivo pdf]. https://www.uv.mx/estadistica/files/2021/12/01-Matricula_2021-2022_Detalle.pdf

Sesgos en la conceptualización de la violencia de género en las universidades

ROSALÍA CARRILLO MERÁZ

Introducción

En los últimos años han incrementado las investigaciones sobre la violencia de género ejercida dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas. El aporte de estos trabajos ha permitido exponer y hacer visibles las violencias ejercidas con base en la cultura patriarcal que establece las relaciones desiguales entre lo masculino y lo femenino, posicionando en un nivel de subordinación todo lo relacionado con lo femenino o con aquellas formas de actuar que se enmarcan fuera de la norma binaria heterosexual. Así, se han encontrado diversas posturas sobre cómo referir a la violencia experimentada por estos grupos reconocidos en una posición de subordinación frente a lo masculino. No obstante, suele relacionarse a la violencia de género solo con la violencia sexual, dejando fuera todas las demás formas de violencia de género que acontecen dentro de las universidades mexicanas, y esto ha gene-

rado un sesgo importante en el estudio del tema.

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de investigaciones realizadas en México durante los últimos cuatro años, en las que se analizan las diferentes formas de violencia de género dentro de los espacios universitarios. Se trata de una investigación documental-descriptiva donde se intenta evidenciar qué se entiende por violencia de género en las universidades mexicanas y cómo esto delimita el objeto de estudio de dichos trabajos. Para ello, se realizó la búsqueda de artículos de investigación en las bases de datos Redalyc y Dialnet, en la biblioteca digital de la UNAM y la UAM, así como en el buscador web *Google Scholar*; se utilizaron las siguientes palabras claves de búsqueda: violencia, violencia de género, violencia contra las mujeres, acoso y hostigamiento sexual, todas ellas contextualizadas en IES mexicanas y efectuadas del 2019 a la fecha. Se detectaron diversos artículos de investigación sobre la violencia de género y el acoso y hostigamiento sexual dentro de las IES; finalmente, se eligieron 25 de ellos que contaban con la definición de la violencia de género o tuvieran como sujetos de investigación a las mujeres universitarias.

Uno de los hallazgos más importantes fue descubrir que, aunque se habla, en general, de violencia de género, todos estos análisis se refieren únicamente al género femenino. Además, en varios de los trabajos revisados, se parte de la idea de que el hostigamiento y el acoso sexual son las únicas formas de violencia de género, dejando fuera todas las manifestaciones de violencia ejercidas bajo la norma del pensamiento machista y androcéntrico, que incluyen la violencia física, psicológica, económica y patrimonial. Así, se pudo reconocer que el acoso y el hostigamiento sexual son la principal forma de violencia de género contra las mujeres en las IES, pero hacen falta investigaciones que evidencien otros tipos de violencia, aparte de la violencia sexual que ha sido vastamente estudiada.

¿Violencia de género, violencia contra las mujeres o violencia de género contra las mujeres?

Antes de analizar las investigaciones revisadas, es importante enmarcar qué se entiende por violencia de género y cómo será tratada en este trabajo. Por ello, se aclara que, al hablar de violencia de género y violencia contra las mujeres, es menester describir cada concepto, pues dichos términos suelen utilizarse como sinónimos, generando confusiones al momento de su interpretación, ya que la violencia contra las mujeres, poco a poco fue remplazada por el término violencia de género, lo que ha provocado que se difumine el concepto y que se pierda el foco de atención de esta problemática: las mujeres (Guadarrama, 2019).

Primero, se reconocía la violencia contra las mujeres en el entorno universitario para exponer todas las violencias que eran padecidas por el colectivo femenino; luego, se reconoció que no solo las mujeres experimentaban estas violencias, por lo que se empezó a hablar de la violencia de género como una categoría de análisis para reconocer estas desigualdades estructurales establecidas dentro de la cultura patriarcal (Lamas, 2018). Esto propició que se generaran confusiones acerca del término, por lo que tuvimos que regresar a la conceptualización de la violencia contra las mujeres, reconociendo que somos las mujeres quienes nos encontramos en un nivel más alto de vulnerabilidad al ser víctimas de múltiples violencias dentro del espacio universitario. Pero, ¿cómo explicar las diferencias conceptuales respecto a esta problemática?

Precisemos: la violencia por razones de género es reconocida como aquellas acciones u omisiones ejercidas en contra de una persona o grupo de personas por su condición sexo genérica, identidad sexual u orientación sexual, que causen en la víctima daños físicos, psicológicos, económicos, sexuales, patrimoniales, obstétricos o, en el peor de los casos, que provoquen su muerte. Se reconoce que este tipo de violencia responde a patrones es-

tereotipados o cualquier acción que reproduzca la dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales basadas en la cultura patriarcal (UAM, 2021).

La violencia por razones de género reconoce al patriarcado como un sistema de dominación que se expresa a través de las diversas formas de opresión en la vida cotidiana, política, social y económica de los géneros. No obstante, al analizar la violencia de género es inevitable pasar desapercibidas las representaciones de la dominación masculina y las jerarquías derivadas del pensamiento androcéntrico, falocéntrico y heteronormativo que posiciona a las mujeres y a las identidades genéricas disidentes en un lugar de subordinación frente a los varones, a través de la división de los sexos, roles estereotipados y privilegios preestablecidos que ubican a los varones en una posición de dominación (Fernández, 2008).

El concepto violencia de género surge a partir del reconocimiento de esta relación desigual que ayudó a cuestionar el orden patriarcal que se conforma desde el nivel estructural ideológico y simbólico donde existe una “invisible social” (Herrera, 2008), que se constituye por medio de hechos, procesos y dispositivos los cuales, a través del consenso y la aceptación, se perpetúan una serie de valores, saberes, prácticas, relaciones, códigos de lenguaje, hábitos, costumbres, reglas, normas, ideas, mitos, etc., que se transmiten de generación en generación y se reproducen sin cuestionarse, es decir, se normalizan como parte de la cotidianidad (Carrillo, 2015; Herrera, 2008; Morin, 2003). Así, la visión de la violencia de género, analizada desde el patriarcado, nos permite validar la “estructura general de dominación, interclasista y metaestable... en el nivel estructural, ideológico y simbólico” (Femenías, 2008, p. 14).

La violencia de género se ejerce contra una persona o colectivo en razón de su género —masculino, femenino u otra forma de identidad genérica— y de esta se tendría que diferenciar el concepto “violencia contra las mujeres”, pues es necesario precisar

las formas de violencia que dañan al colectivo femenino dentro de las estructuras patriarcales antes explicadas. Por esta razón, es esencial entender a la violencia contra las mujeres como una violencia —por razones de género—, que posee tal magnitud, que es obligatorio y necesario diferenciarla de la violencia en general y de la violencia de género en particular (Fernández, 2008).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia contra la mujer es:

Todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada. (OMS, 2013)

Según la OMS, la violencia contra las mujeres representa una violación a los derechos humanos y un problema de salud pública que, desafortunadamente, afecta a todos los sectores de la sociedad, en todos los rincones del mundo. En particular, las mujeres son víctimas desde su infancia hasta la senectud, es decir, todas las mujeres están expuestas, a lo largo de su vida, a diferentes formas de violencia por razones de género, y su principal perpetrador es un varón u otra mujer que sigue el mandato de la cultura patriarcal.

Lo anterior destaca la importancia de llamar a la violencia contra la mujer —las mujeres— por su nombre, reconocerla, teorizarla, estudiarla, evidenciarla y buscar soluciones asertivas para su posible erradicación, desde un análisis transversal de género como categoría de análisis. Ante ello, se retoma la propuesta de generar procesos para “deslegitimar la violencia contra las mujeres”, es decir, de generar estrategias sociales y políticas públicas e institucionales encaminadas a dar solución a este problema que, por siglos, ha causado diferentes daños en las mujeres y las ha mantenido en un papel de subordinación y opresión. Por esta

razón, se reconoce que la violencia contra las mujeres en todos los espacios universitarios tiene diversos efectos negativos en su desarrollo, pues las víctimas padecen angustia emocional, aislamiento social, nerviosismo y bajo rendimiento académico, que puede propiciar el abandono de sus estudios y la pérdida de oportunidades escolares y laborales. Además, merma su calidad de vida, su bienestar emocional y genera en ellas sentimiento de culpa y miedo ante las represalias que puedan surgir en su contra (Cortazar, 2019).

No obstante, los estudios sobre la violencia ejercida en contra de las mujeres, no necesariamente evidencian que se trate de violencia de género, pues es menester conocer cómo se dan las interacciones cotidianas y cómo estas influyen en el ejercicio de la dominación establecida desde el orden patriarcal. Entonces, ¿cómo entendemos la violencia de género ejercida en contra de las mujeres? Haciendo hincapié en la intencionalidad de la violencia a partir de la condición genérica, es decir, tomando en cuenta las formas en que se manifiesta la violencia a partir de las prácticas de opresión de lo masculino sobre lo femenino.

Por ejemplo, si un profesor acostumbra ofender al estudiantado por su poca capacidad de reflexión y les hace sentir mal con insultos y burlas, no se trata de violencia de género, sino de violencia docente ejercida en contra del estudiantado sin una distinción por género. Sin embargo, si este profesor se burla de las mujeres que asisten a su clase porque solo están ahí “mientras se casan” y minimiza sus comentarios porque considera que son menos capaces que los varones, esta sí puede entenderse como violencia de género por la carga simbólica que conlleva el minimizar las capacidades de las mujeres, por el hecho de ser mujeres, en contraposición a los varones, a quienes esto no suele sucederles aunque muestren limitaciones en sus procesos de aprendizaje. En este tipo de situaciones, las víctimas son exhibidas a partir de un pensamiento machista y misógino. Lo mismo acontece cuando

un profesor ignora o no quiere dar la voz a un gay o una persona transgénero por estar en desacuerdo con su forma de ser, de vestir o de expresarse dentro del aula.

Como indica Varela:

Habría que aclarar que no todas las relaciones asimétricas que se dan en las universidades tienen que ver con cuestiones de género, de la misma manera en que no toda la violencia puede caracterizarse como violencia de género, pero aquí nos centraremos en esta perspectiva que trata de identificar la manera en que se construyen las relaciones de género y cómo ello influye en la reproducción de diferentes violencias. (2020b, p. 52)

Sobre todo a partir del principio de la dominación masculina, por esta razón, en las discusiones actuales se ha optado por referir la violencia de género contra las mujeres, para evidenciar la doble opresión del colectivo femenino: el hecho de ser mujeres y la carga de la cultura patriarcal opresora que posiciona a las mujeres —como género— dentro de una connotación negativa, subordinada y minimizada (Constant, 2022). También se toma como eje de análisis la cultura patriarcal que, por siglos, ha mantenido a las mujeres en un lugar de opresión y a los varones en una posición superior que legitima los actos de violencia y los hace pasar desapercibidos dentro de las interacciones universitarias y sociales.

Conceptualizaciones sobre violencia de género en investigaciones realizadas en México

En algunas de las investigaciones sobre violencia de género en las IES realizadas en México en los últimos cuatro años, se ha hecho hincapié en que se busca evidenciar las prácticas más comunes de la violencia de género de las que son víctimas las universitarias.

Otras investigaciones se centran en el hostigamiento y acoso sexual, argumentado que estos actos constituyen violencia de género. Sin embargo, todas las investigaciones revisadas son similares al analizar la violencia de género a partir del hostigamiento y acoso sexual ejercido en contra de mujeres universitarias, dejando de lado todas las demás formas en que se puede violentar por razones de género.

Se encontraron investigaciones que explican claramente qué se entiende por violencia de género, otras más, dan por hecho que el lector o lectora comprende el concepto y no se detienen a explicarlo (Mingo y Moreno, 2015; Barreto, 2017; Briseño y Bernabé, 2019; Constant, 2022; Evangelista, 2019; Ortiz y Vives, 2020; Varela, 2020a; Palacios et al., 2020; Rodríguez y Rodríguez, 2021; Mingo, 2021a, 2021b; y Monroy, 2022). También, algunos artículos de investigación explican el hostigamiento y acoso sexual a partir de un análisis transversal con perspectiva de género, pero no todas ellas explican dicha perspectiva (Bautista, 2019; Cortazar, 2019; Echeverría et al., 2019; Carrillo y Carranza, 2019; Huerta, 2020; Escalera y Amador, 2021; Guzmán et al., 2021; Pérez et al., 2021; Arriaga et al., 2022) y, por último, se encuentran las investigaciones que analizan los protocolos de actuación para atender la violencia de género y el hostigamiento y acoso sexual en las IES mexicanas, explicando la importancia de transversalizar la perspectiva de género para poder disminuir la violencia en las universidades (Gamboa, 2019; Gómez et al., 2020; Medina y Cienfuegos, 2020 y Varela, 2020b). Dentro de las conceptualizaciones sobre violencia de género encontradas, Palacios et al. (2020) explican que:

La violencia de género se vincula fundamentalmente con la dimensión cultural, ya que al hablar de las diferencias basadas en el género se relaciona con el sistema simbólico, creencias, valores y normas atribuidas a las personas identificadas en de-

terminado género... Generalmente dichas representaciones de género, lo que es ser, actuar y el lugar que “debe” ocupar un hombre o mujer en determinada sociedad, van a caracterizar una cultura sexista y patriarcal que orienta prácticas de discriminación, exclusión, desigualdad y violencia. (p. 218)

La visión de Palacios et al. (2020), coincide con el argumento de Escalera y Amador, quienes, citando al Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2020), exponen que:

La violencia de género refiere a actos perjudiciales realizados en contra de una persona en relación a las diferencias que la sociedad asigna a hombres y mujeres; dentro de una interpretación amplia de este tipo de violencia se puede incluir la que va dirigida a hombres y niños. No obstante, tanto históricamente como en la actualidad, este término se utiliza como una forma de poner de manifiesto la vulnerabilidad de las mujeres y las niñas a padecer o sufrir actos o situaciones que las perjudiquen en todo su ciclo de vida. (En Escalera y Amador, 2021)

En ambas concepciones, se hace la aclaración de que la violencia de género afecta a todos los géneros, incluyendo a los hombres, sin embargo, se destaca la importancia de explicar las violencias ejercidas contra las mujeres por el hecho de formar parte del grupo que estructuralmente ha sido sometido dentro de las creencias y mandatos culturales. Es importante destacar que se refieren a la violencia de género y no a la violencia contra las mujeres, pero al momento de desarrollar la investigación sí realizan un análisis de la violencia de género ejercida en contra de las universitarias.

Por su parte, Ortiz y Vives (2020) establecen la distinción de violencia de género contra las mujeres, argumentando que las personas que investigan la violencia de género en contra de las mujeres desafían los procesos de normalización y naturalización

del fenómeno, puesto que cuestionan el orden establecido y buscan generar cambios en él. Asumen que la violencia de género no solo da cuenta de la violencia ejercida en contra de las mujeres a partir de la relación de dominio dentro de la cultura desigual y discriminatoria; también reconocen que la violencia de género se ejerce con base en el predominio de la heterosexualidad y los estereotipos de género, por lo tanto, las lesbianas, gays, travestis, transgéneros y los varones pueden ser víctimas de ella. No obstante, el objetivo de su investigación está centrado en la violencia experimentada por mujeres universitarias. A lo largo de dos investigaciones reportadas en su trabajo, se realiza solo el análisis de la violencia sexual experimentada por universitarias del sureste mexicano. Esta visión de la violencia coincide con lo propuesto por Gómez et al. (2020) quienes, citando a Ravelo et al. (2015) explican que la violencia de género implica una lesión a una persona en función de su género; de dicho concepto deriva la noción de violencia contra las mujeres, la cual retoma la idea de que la mujer –las mujeres– experimenta múltiples tipos de violencia por el solo hecho de ser mujer, por ello se constituye como una forma de violencia de género (Gómez et al., 2020). Esta visión, si bien explica que la violencia en contra de las mujeres es violencia de género, parece que establece una relación inamovible entre una y otra violencia, sin embargo, como explica Lagarde (1996), no todas las investigaciones sobre mujeres incluyen una perspectiva de género; asimismo, no todas las violencias ejercidas en contra de las mujeres constituyen forzosamente una violencia de género. Por ello es que se vuelve necesario que, quienes investigamos sobre este tema, conceptualicemos y expliquemos qué entendemos por dicho concepto.

Para Vázquez et al. (2021), la violencia de género se ha normalizado y legitimado como una forma deliberada de dominio en nuestra cultura patriarcal. Esta violencia –o múltiples formas de violencia– se ve reflejada en las representaciones que han “natura-

lizado” las prácticas sexistas basadas en formas de discriminación que conforman relaciones desiguales de ejercicio de poder entre mujeres y varones. Esto da como resultado, estereotipos de género contruidos, sostenidos y reproducidos culturalmente. Por ello, consideran que el estudio de las relaciones de género en las IES es una forma de conocer y reconocer cómo se constituyen los mecanismos de exclusión e inequidad que legitiman la violencia en contra de las mujeres; solo así será posible avanzar hacia una representación justa y equitativa hacia las mujeres.

Pero el entendimiento de la violencia de género dentro de las IES debe abarcar todas las formas de violencia en contra de las mujeres por el hecho de ser mujeres. A pie de página, Chaparro explica que:

Para entender la violencia de género es necesario referirnos a la idea de violencia sin apellidos. Siguiendo a Torres Falcón, la violencia es un acto de poder “intencional y por lo tanto implica ejercicio de la voluntad, tanto del perpetrador como de quien sufre el embate; es una voluntad que quiere forzar a otra y por ello se expresa en actos concretos” (2015: 81). En esta línea de ideas, hablar de violencia de género supone tener en cuenta que “el reconocimiento de la voluntad de las mujeres es algo muy reciente [...], sus palabras se ponen en tela de juicio o de plano se desacreditan” (2015: 81) y, en consecuencia, puede ser de varios tipos: física, psicológica, económica, sexual, o ambas. Pero además también supone entender que la violencia de género tiene un carácter estructural en tanto se trata de una expresión de las desigualdades entre hombres y mujeres y su reproducción acrítica y sistemática. (2021, p. 247)

Esta aclaración de Chaparro (2021) nos permite reflexionar sobre la doble carga de la violencia de género contra las mujeres: la estructura —patriarcal— que establece el dominio de lo masculino

sobre lo femenino; y la genérica, el hecho de haber nacido mujeres y heredar esta serie de mandatos culturales que le posicionan, por ende, en una posición de subordinación. Varela (2020b) coincide en esta visión estructural y cultural argumentando que dentro de los espacios universitarios no se descarta el ejercicio de la violencia de género, sobre todo la sexual en sus diferentes modalidades —acoso sexual, hostigamiento sexual, violación o intento de violación. Se suma a ello la diversificación de la violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que, como era de esperarse, dichas violencias derivadas de las TIC afectan mayormente a las mujeres.

Según Rodríguez y Rodríguez (2021) la violencia de género se expresa a través de conductas que dañan a una persona o grupo por razón de su género. Dicha violencia se expresa cuando hay desigualdades, abuso de poder y reglas que no favorecen a la persona o grupo que se encuentra en una posición de vulnerabilidad. Las autoras explican que este tipo de violencia se ejerce en los hogares y en las relaciones de pareja, pero no contextualizan cómo acontece dentro de las universidades. Por lo que pareciera que se da por hecho que la violencia de género se expresa en el ámbito privado y no en el público. También, Palacios et al. (2020) explican las violencias vividas por las estudiantes dentro del espacio familiar, pero no hacen una distinción de la violencia familiar ejercida por el hecho de ser mujeres, más bien, explican que las violencias vividas en este espacio contribuyen a la normalización de la violencia en otros ámbitos. Distinguen el aprendizaje de los roles tradicionales en la familia que refuerzan las relaciones desiguales; esto ayuda a comprender cómo se dan dichas desigualdades en el noviazgo y en las aulas universitarias, lo que podría ayudarnos a comprender la normalización de las violencias de género.

Por otra parte, el artículo de Monroy (2022) describe acertadamente qué es la violencia de género en el espacio universitario y explica la omisión, las burlas, los insultos, los gritos y la discrimi-

nación como formas de expresión de las violencias ejercidas hacia las mujeres por el hecho de pertenecer a un género —el femenino—, con ello nos permite reconocer que la violencia de género tiene más expresiones aparte del hostigamiento y el acoso sexual.

En otro de los trabajos revisados, Guadarrama (2019) explica la complejidad al hablar sobre violencia de género y cómo el intentar abarcar todos los géneros es complicado, por lo que aclara el porqué su trabajo solo refiere a la violencia contra las mujeres por razones de género. También argumenta la importancia de analizar esta problemática desde el contexto histórico, sociocultural, económico y político, tomando en cuenta el orden social patriarcal que se basa en la desigualdad y la discriminación, resultado de las relaciones de poder.

Posiblemente por esta complejidad es que, en todos los trabajos revisados, se opta por analizar la violencia de género en contra de las mujeres universitarias; ninguno de ellos abarca otro género distinto al femenino. La mayoría dedica sus investigaciones a explicar las causas, actos y consecuencias del hostigamiento y el acoso sexual, lo que nos demuestra que los estudios sobre violencia de género han centrado su atención en estas dos prácticas de la violencia sexual (Briseño y Bernabé, 2019).

Respecto a la prevención de a violencia de género en las instituciones educativas, Echeverría et al. (2019) explican, a partir del análisis de la percepción del acoso y hostigamiento sexual de directivos en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), que las instituciones educativas ocupan un lugar crucial para prevenir la violencia de género, teniendo un doble desafío: reducir el problema en el contexto escolar y propiciar la no violencia en las familias y en la comunidad. Esto coincide con la postura de Cortazar (2019), quien afirma que en este tipo de investigaciones partimos de la violencia de género que afecta principalmente a las mujeres y nos centramos en estudiar sus formas dentro de una IES. Sin embargo, esto también tiene un impacto positivo fuera de ellas,

pues al evidenciarlas dentro de la universidad, también podemos reconocerlas en el espacio familiar y social.

Asimismo, Huerta (2020) realiza un interesante trabajo sobre hostigamiento y acoso sexual en la Universidad Autónoma de Hidalgo, y define estas formas de violencia sexual posicionando al orden de género y el mandato de la masculinidad como eje principal de esta problemática, no obstante, pese a que se entiende a lo largo del texto que está basándose en el análisis de la violencia de género, esta no la conceptualiza dentro de la exposición de su investigación. Lo mismo sucede en el trabajo de Arriaga et al. (2022), quienes analizan que la violencia sexual en contra de las mujeres universitarias es un problema que forma parte de la violencia de género acontecida en la IES, pero no explican qué entienden por violencia de género como tal.

Por su parte, Bautista (2019) explica la complejidad de abarcar la violencia de género, pues su entendimiento es confuso, por ello, opta por definir solo el acoso y hostigamiento sexual, específicamente, el ejercido en contra de las mujeres universitarias. Otras investigaciones, como la de Ortiz y Vives (2020), exponen la importancia de la institucionalización de la perspectiva de género —específicamente la dedicada a la atención de la violencia de género— pero no explican qué es ni cómo entienden este concepto, aunque a lo largo del documento aluden a él de forma natural, dando por hecho que quien les lee tienen claro a qué se refieren al hablar sobre el tema. Tampoco Cortazar (2019) define qué entiende por violencia de género, dando por hecho la comprensión el concepto. A lo largo del texto, refiere a conductas sexuales reconocidas como parte de este tipo de violencia, tal es el caso del acoso sexual y el hostigamiento sexual dentro de las IES, especificando las relaciones de poder que distingue a la una de la otra. A lo largo de su investigación, refiere de manera somera la violencia de género hacia las mujeres, expresada a través del lenguaje, el acoso callejero y la violencia sexual. Todas las prácticas

comunes de la violencia referida tienen como blanco a las mujeres, pero no toman en cuenta otras identidades genéricas.

Asimismo, Arce (2022) refiere a la necesidad de analizar las medidas contra la violencia de género en las IES, y, pese a que no conceptualiza qué entenderá por violencia de género, sí ofrece una gama de componentes que ayudan a detectar y reconocer cómo se puede implementar la perspectiva de género para poder transversalizar en las prácticas educativas y en la atención de la violencia de género. Esta propuesta de Arce, sin duda, puede ser un eje rector que contribuya a la disminución de la violencia de género en las universidades mexicanas.

En otra investigación sobre la violencia de género en la Universidad Autónoma de Guanajuato, Varela (2020a), explica desde la teoría fundamentada el impacto de la violencia de género en esta universidad, pero no conceptualiza ni refiere cómo define la violencia de género en su investigación. En general, en muchos de los trabajos revisados se alude a la violencia de género como un concepto que se debe entender solo por haberlo mencionado, no obstante, como se ha indicado a lo largo del texto, existen diversas confusiones al hablar de violencia contra las mujeres y violencia de género, mismas que se equiparan solamente con el hostigamiento sexual y el acoso sexual en las universidades. Lo anterior sucede también en el trabajo de Medina y Cienfuegos (2020), quienes anuncian en su documento un apartado titulado “violencia de género y hostigamiento y acoso sexual”, pero en la descripción del apartado solo explican las definiciones del hostigamiento y acoso sexual (HAS), sus componentes y consecuencias.

Otra de las investigaciones que analizan el HAS como sinónimo de violencia de género es la realizada por Guzmán et al. (2021), específicamente su trabajo versa sobre la percepción del acoso y hostigamiento sexual de estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Pedagogía, campus Poza Rica, de la Universidad Veracruzana, y dentro de la revisión de la literatura contextualizan

las acciones llevadas a cabo por la Coordinación de la Unidad de Género de esta institución. Mencionan la importancia de organizar y promover actividades que aborden la igualdad de género, género, violencia de género y acoso y hostigamiento sexual; y, basándose en el Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana, enmarcan que la violencia de género es conceptualizada como “una conducta que constituye actos inmorales y faltas al respeto que se dan entre las personas miembros de la comunidad universitaria” (Guzmán et al., 2021, p. 31), no obstante, esta forma de explicar la violencia de género revela varios sesgos en su concepción. Textualmente la definen como:

Cualquier acción u omisión basado en el género, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público y que se expresa en amenazas, agravios, maltrato, lesiones y daños asociados a la exclusión, subordinación, discriminación y la explotación de las mujeres y que es substancial a la opresión de género en todas sus modalidades afectando sus derechos humanos (Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana, citado en Guzmán et al., 2021, p. 31).

De la misma manera que Guzmán et al. (2021) se basan en el Protocolo para Atender la Violencia de Género de la Universidad Veracruzana, se encontraron varias investigaciones que refieren a estos instrumentos creados recientemente en distintas IES del país, con el objetivo de “erradicar” la violencia de género; llama la atención que varios de estos protocolos están dirigidos, precisamente, solo a la atención del acoso y el hostigamiento sexual (Gamboa-Solís, 2019).

Como se puede observar, las concepciones sobre violencia de género y violencia contra las mujeres universitarias son variadas en los trabajos revisados, por lo que pareciera que nos hace falta

ponernos de acuerdo para definir un concepto que englobe tanto el carácter estructural de la violencia como el carácter cultural que ha legitimado por siglos estas formas de opresión y subordinación que ahora, en pleno siglo XXI, siguen traspasando los muros universitarios. Parece que aún nos falta un largo camino por recorrer para disminuir la violencia de género contra las mujeres —y todas las formas de violencia acontecidas en las IES— a su mínima expresión.

Hostigamiento y acoso sexual (HAS) como parte de la violencia de género

Como he precisado anteriormente, el HAS refiere a las prácticas comunes más visibles de la violencia sexual ejercida en contra de las mujeres universitarias. El reconocimiento de este problema ha llevado a la organización estudiantil y a la conformación de varios grupos activistas y feministas que buscan que se atiendan las denuncias de miles de universitarias que han sido víctimas silenciosas de estas prácticas de violencia de género, legitimadas dentro de la cultura mexicana en general y dentro del espacio universitario en particular.

Hay investigaciones que refieren a relaciones sentimentales entre profesor-alumna que han terminado mal y que las únicas afectadas son las estudiantes (Barreto, 2017), pues los profesores, quienes son personas con mayor edad, mayor experiencia y con un trabajo seguro y sueldo estable, regularmente resultan incólumes porque son protegidos por los pactos patriarcales establecidos dentro de las universidades. Mientras tanto, las estudiantes, aparte de verse dañadas física, psicológica y académicamente, se encuentran en una situación de desventaja, pues como apunta Mingo (2020a, 2020b), son silenciadas, señaladas y culpabilizadas, cuando debería reconocérseles como víctimas de sus “conquistadores”. Esta formas de cortejo —conquista—, han provocado

que se normalicen ciertas prácticas violentas, la mayoría de ellas violencias sexuales, que ahora forman parte de las protestas feministas que repudian y exponen estos métodos reproductores de violencia en las IES (Lamas, 2018; Mingo, 2020a).

Por esta razón, se reconoce que el HAS es solo una de las prácticas comunes en las que se manifiesta la violencia de género en las IES, dichas prácticas de la violencia sexual ejercida en contra de las mujeres por razones de género se han normalizado y, en ocasiones, no se percibe como tal, por ello se justifican los comportamientos agresivos en los que tanto las víctimas como los agresores minimizan y legitiman este problema, de tal manera que la denuncia institucional todavía es escasa, pues se han encontrado muchas barreras para que las acusaciones procedan; es por esto que las estudiantes han optado por utilizar vías no institucionales y anónimas para hacer públicas estas prácticas que, por años, han sido legitimadas dentro de las universidades.

Esta forma de violencia sexual ejercida a partir, o no, de las relaciones jerárquicas en la universidad, se ejercen como una forma en que los varones victimizan y someten a las mujeres, mientras que los protocolos que norman esta problemática aún se encuentran en construcción o revisión; y en muchos casos, estos no están armonizados con la legislación y reglamentos universitarios, por lo que son ignorados al momento de atender denuncias relacionadas con la violencia de género contra las mujeres acontecidas en el ámbito universitario.

Pérez Aranda et al. (2021) realizaron un estudio sobre acoso y hostigamiento sexual en una universidad del sureste mexicano, en este reconocen que dichas formas de violencia responden a aprendizajes culturales que ponen a las mujeres en una posición de subordinación frente a los varones. Con ello nos muestra cómo las investigaciones sobre HAS, aunque no conceptualicen la violencia de género, parten de la idea de que esta modalidad de la violencia se deriva de las desigualdades de género que determinan

quiénes son las personas acosadas, es decir, este problema responde a las formas estructurales de cómo se entiende el concepto violencia de género. Es por ello que la mayoría de las investigaciones revisadas ponen en el centro de análisis el HAS como las prácticas más comunes de la violencia de género en contra de las universitarias, pues las protestas individuales y colectivas versan hacia la visibilización de este problema y, por lo tanto, hacia la desnormalización de estas prácticas que cosifican y sexualizan los cuerpos de las mujeres dentro de las universidades y fuera de ellas.

En este sentido, si bien es un sesgo reconocer el HAS como una única forma de ejercicio de la violencia de género, también se distingue como un avance significativo que ayuda a desbancar la cultura y pensamiento patriarcales, por otras formas de interacción que se alejen, lo más posible, de estas prácticas que reproducen todas las formas de opresión y subordinación de lo femenino ante lo masculino.

La violencia de género y los protocolos universitarios para prevenir este problema

Como se indicó hace algunas líneas, los protocolos para prevenir la violencia de género en las diferentes universidades mexicanas son un avance en la construcción de una cultura que desnaturalice todas las formas de violencia legitimadas en la cultura patriarcal. Sin embargo, pese a estas buenas intenciones institucionales, o a la urgencia de responder a una problemática a la que urge solución, todavía hace falta la armonización de la normatividad universitaria para hacer posible que los protocolos sean tomados en cuenta como una forma de prevenir, atender y solucionar la violencia sexual, y no sigan formando parte de la cultura de simulación tan común en las prácticas políticas e institucionales en México (Carrillo y Montesinos, 2022).

Al analizar las investigaciones efectuadas en torno a los protocolos que se han diseñado para atender la violencia de género en las diferentes universidades del país, desde 2012 a la fecha, nos encontramos con el sesgo generalizado del entendimiento de la violencia de género como un problema de carácter sexual, dejando de lado todas aquellas formas de violencia transmitidas a través del lenguaje y de las relaciones sociales patriarcales, que continúan posicionando a las mujeres y a los géneros disidentes como principales víctimas de diversos tipos de violencia. Un ejemplo reciente de ello es la investigación llevada a cabo por Medina y Cienfuegos (2021), quienes, desde el título de su trabajo, ya anuncian que los protocolos atienden solo un tipo de violencia de género: la sexual. No obstante, en el documento explican que a través de su investigación intentan “conocer y analizar las herramientas y protocolos de actuación que distintas universidades mexicanas han desarrollado para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género y su abordaje de la problemática de HAS” (p. 47), es decir, pareciera que el entendimiento de la violencia de género es más amplio, sin embargo, se entiende al HAS como la única práctica visible dentro de las universidades mexicanas.

También Varela (2020b) explora una diversidad de protocolos para atender la violencia de género en diferentes universidades del país, al igual que Medina y Cienfuegos (2021) encuentra que varios de estos protocolos atienden solo el acoso y el hostigamiento sexual, dejando fuera todas las demás posibilidades del ejercicio de la violencia por razones de género. Según Briseño y Bernabé (2019) estos protocolos tienen la intención de, poco a poco, ir avanzando hacia la institucionalización de la perspectiva de género. Sin embargo, para institucionalizar la perspectiva de género es necesario dejar de lado el ideal punitivista donde toda acción requiere forzosamente de un castigo, es urgente pensar en medidas reeducativas que abonen a la generación de una cultura de paz que incluya el respeto como eje fundamental. Por ello,

se reconoce que el castigo no es el único medio para fomentar la disminución de la violencia contra las mujeres por razones de género. Habría que pensar en medidas que permitan el reconocimiento del problema y las formas de enfrentarlo mediante vías alternas que posibiliten una nueva manera de concebir las relaciones dentro de las universidades y fuera de ellas; dudo que castigar, como única opción, ayude mucho en esta enmienda.

Me llamó la atención que, al revisar las investigaciones que se centraban en el análisis de los protocolos, expusieran sus nombres sin detenerse a analizar la finalidad de los mismos, pues muchas IES han creado protocolos solo para atender el HAS y no dan cuenta de la violencia de género como un problema estructural que debe tratarse de manera holística. Tal es el caso del Reglamento para la prevención, atención y sanción del hostigamiento y acoso sexual de la Universidad Autónoma de Sinaloa (2012); Mecanismo de prevención y atención de posibles casos de hostigamiento, acoso sexual y discriminación de El Colegio de Posgraduados (2012); Protocolo de El Colegio de México para prevenir actos de violencia de género y para atender casos de acoso sexual y de hostigamiento sexual (2019); Protocolo en contra del acoso sexual del Instituto Tecnológico Autónomo de México (2018); y el Protocolo de entrada para prevenir, atender, intervenir, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento sexual en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2018), por mencionar algunos.

También se encontraron protocolos que sí refieren a la violencia de género y, dentro de ellos, se incluye al HAS como una de las diversas manifestaciones de dicha violencia, por ejemplo, el Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la Universidad Nacional Autónoma de México (2016); Protocolo de atención a casos de violencia de género de la Universidad de Guanajuato (2019); Protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2017); Protocolo para

la prevención, atención y erradicación de la discriminación, la violencia contra las mujeres, el hostigamiento y acoso sexual de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (2018); Protocolo de atención para casos de violencia de género de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2018) y el Protocolo inmediato de atención a la violencia de género de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (2018).

Como se puede observar, la conceptualización de la violencia de género en dichos protocolos, también responde a la urgencia de poner fin a la violencia sexual como tema principal de atención en las universidades. La pregunta que deriva de esta realidad es ¿las otras prácticas comunes de la violencia de género son menos importantes o requieren menor atención? Recordemos que no solo el HAS ha provocado daños irreversibles en las universitarias, también la carga de violencia en el lenguaje misógino que se sigue reproduciendo dentro de las aulas, la discriminación por género y la exhibición de lo femenino relacionado con la inferioridad ante los varones sigue aconteciendo en las universidades, pero aún carecemos de investigaciones que evidencien este tipo de problemáticas.

Ahora bien, lo que nos falta definir es la ruta en que realizaremos investigaciones con perspectiva de género que estudien a las mujeres universitarias desde un punto de vista que abarque las diversas prácticas comunes de la violencia de género, incluyendo, por supuesto, el HAS, pero también todas aquellas formas de violencias materiales y simbólicas que tienen un mismo peso y que representan un riesgo inminente que provoca que las universitarias experimenten diversos daños en su psique, su físico y en su desarrollo académico.

Conclusión: los sesgos en el tratamiento de la violencia de género

Como he mencionado a lo largo del texto, el mayor sesgo encontrado en las 25 investigaciones revisadas es el reconocer al HAS como una única práctica común de violencia de género ejercida en contra de las mujeres universitarias. Si bien, y como puntualizo a lo largo de este escrito, es importante generar investigaciones para visualizar este problema que ocupa un lugar importante en las prácticas comunes de la violencia de género, también es indispensable explicar las otras formas en que se expresa esta modalidad de la violencia.

Otro sesgo es el no contar con una conceptualización clara sobre lo que vamos a entender por violencias de género dentro de la investigación realizada, pues esto posibilita el entendimiento del paradigma del que parte el análisis de los datos obtenidos en el campo. Sin embargo, en varios de los trabajos revisados, se da por hecho que quien les lee sabe a qué se refieren por violencia de género y no proporcionan una definición de esta.

Asimismo, en algunos trabajos se pudo encontrar que, por tratarse del análisis de la violencia experimentada por mujeres, se refería entonces a una violencia de género. Del mismo modo, al analizar el HAS, se puede concluir que este se entiende como una violencia de género *per se*. Sin embargo, justamente, el sesgo al conceptualizar el problema analizado es que el investigador o investigadora dé por hecho que quienes le leerán comparten su punto de vista.

Considero que, al estudiar un tema tan importante y urgente, es necesario evitar que nuestras investigaciones se basen en el sentido común y sean precisas al enmarcar cada trabajo dentro de una fundamentación epistemológica, teórica, conceptual y metodológica que permita establecer límites y parámetros para analizar y explicar las problemáticas relacionadas con la violencia de géne-

ro contra las mujeres en las universidades mexicanas. Da la impresión de que varios de los trabajos aquí analizados han partido de la necesidad de estudiar un tema que está en boga y esto ha limitado que la información que se brinda sea pertinente, pues se realizan investigaciones sin los fundamentos necesarios para justificar el estudio del tema. Como indica Marcela Lagarde (1996), se dice género y se piensa en mujer desde las concepciones patriarcales. Pero ahora, las investigaciones sobre violencia de género requieren, forzosamente, explicar las diferencias estructurales para poder entenderla como tal, pues como ella misma lo señala:

Aunque más y más instituciones y personas usan esta perspectiva, se encuentran en foros y congresos sobre género y se hacen cargo del llamado eje, elemento o componente de género, no comparten ni las líneas ni la radicalidad en que se fundamenta. Se cree que con decir género se adquiere por arte de magia una visión particular. Incluso está en boga aplicar recetas de género a políticas institucionales, tras haberlo aprendido en capacitaciones multitudinarias de cuatro horas. En esta vía hay artífices que saben dar a sus actividades cierto toquecito de género y hasta convertirse en expertos. (p. 23)

Considero indispensable que en estos trabajos sobre violencia de género se entienda mínimamente qué es la perspectiva de género y cómo se transversaliza en las investigaciones sobre la violencia ejercida en contra de las mujeres para poder generar investigaciones que analicen esta problemática desde una postura científica, y no que aludan al análisis de un tema que “está de moda”, pues analizar sin un bagaje cultural previo es lo que abona a la generación investigaciones artífices, tal como lo como menciona Lagarde. Solo así, estaremos cerca de acabar con la “ignorancia cultivada” (Mingo y Moreno, 2015) que evade y dificulta el reconocimiento de las diferentes formas de violencia que viven —vivimos— las mujeres a partir de las interacciones al interior de las

universidades. Generando investigaciones claras, desde un posicionamiento epistemológico acorde a los estudios de género y a los estudios feministas, será posible acabar con los sesgos teóricos y conceptuales que nos ayuden a dejar de ignorar las violencias de género que, por años, han sido normalizadas e invisibilizadas en las IES. Ahora es tiempo de reconocerlas y de cambiar el orden social que, en pleno siglo XXI, sigue afectando mayormente a las mujeres.

Referencias

- Arce, P. O. (2022). Políticas de género universitarias: institucionalización, transversalización y participación de la comunidad. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (5), 51-78. <https://doi.org/10.6018/iqual.483711>
- Arriaga, J. L., Arias, A. y González, L. I. (2022). Comunidad en colectivas de la UAEMEX: La lucha contra la violencia sexual. *Bajo el volcán, Revista del Posgrado de Sociología BUAP*, 5, 211-244. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/2262>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjrs&AN=edsjrs.26631788&lang=es&site=eds-live>
- Bautista, D. C. (2019). Hostigamiento y acoso sexual en los espacios universitarios. *Tequio*, 5(2), 51-60. http://www.uabjo.mx/media/1/2019/01/Tequio05_web_Ok.pdf
- Briseño, M. L. y Bernabé, T. E. (2019). Universidad pública y atención a la violencia de género. *Tequio*, 5(2), 15-22. http://www.uabjo.mx/media/1/2019/01/Tequio05_web_Ok.pdf
- Carrillo, R. (2015). Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Carrillo, R. y Montesinos, R. (2022). Estudio comparativo: violencias en las universidades públicas mexicanas. *El Cotidiano*, 233, 7-16. <https://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/233.pdf>
- Chaparro, A. (2021). Acoso y Hostigamiento sexual. Una revisión conceptual a partir del #Metoo, *GenEros*, 29, 243-268.
- Constant, C. (19 de mayo de 2022). Violencia de género en universidades mexicanas: contexto, propuestas, tensiones ante las demandas feministas [Conferencia]. Seminario Diálogos Interdisciplinarios, Ciudad de México, México.
- Cortazar, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 6(50), 175-204. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.1c019b0dc4844da99dcb25157155fdd&lang=es&site=eds-live>
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Echeverría, R., Evia, N. M. y Carrillo, C. D. (2019). Acoso y hostigamiento sexual: Percepciones del cuerpo directivo de la UADY. *Tequío*, 5(2), 24-35. http://www.uabjo.mx/media/1/2019/01/Tequío05_web_Ok.pdf
- El Colegio de México. (2019). *Protocolo de El Colegio de México para prevenir actos de violencia de género y para atender casos de acoso sexual y de hostigamiento sexual*. <https://www.colmex.mx/archivos/790/protocolo-para-prevenir-actos-de-violencia-de-genero-y-para-atender-casos-de-acoso-y-hostigamiento-sexual.pdf>
- El Colegio de Postgraduados. (2012). Mecanismo de prevención y atención de posibles casos de hostigamiento, acoso sexual y discriminación en el Colegio de Postgraduados. <https://www.colpos.mx/udeg/pdf/infoydiag/inf2013.pdf>
- Escalera, L. A. y Amador, S. R. (2021). Conocimiento de las acciones de prevención y denuncia del acoso sexual entre

- estudiantes de trabajo social de una institución de educación superior en México. *Ciencia y Sociedad*, 46(1), 9-22. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i1.pp9-22>
- Evangelista, A. A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 51, 85-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105163363006>
- Femenías, M. M. (2008). Violencia contra las mujeres: Urdimbres que marcan la trama. En E. Aponte y M. L. Femenías (Comp.) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (pp. 13-54). EDULP.
- Fernández, S. (2008). Violencia contra las mujeres: ¿descifrando una realidad?. En E. Aponte y M. L. Femenías (Comp.) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (pp. 267-290). EDULP.
- Gamboa-Solís, F. M. (julio-diciembre, 2019). Acoso sexual en la Universidad de protocolos y protocolos. *Nómadas*, 51, 211-221. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502019000200211&nrm=iso
- Gómez, P., García, J. y Hernández, A. (2020). Análisis de los protocolos ante la violencia de género vigentes en las Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), 119-146.
- Guadarrama, M. E. (2019). Violencia contra las mujeres en Instituciones de Educación Superior en México. *Tequio*, 2(5), 5-14. http://www.uabjo.mx/media/1/2019/01/Tequio05_web_Ok.pdf
- Guzmán, J. E., Segura, Á., Ortiz, K. A. y Nicasio, A. (2021). El acoso y hostigamiento sexual desde la percepción de las alumnas de nuevo ingreso en la Facultad de Pedagogía, región Poza Rica-Tuxpan. *Revista Relep Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 3(2), 25-40. <https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.2.284>
- Herrera, M. M. (2008). La categoría de género y la violencia contra las mujeres. En E. Aponte y M. L. Femenías (Comp.) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (pp. 55-74). EDULP.

- Huerta, R. M. (2020). Miradas lascivas, violencia contra las estudiantes universitarias. *Región y sociedad*, 32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252020000100109&nrm=iso
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (2018) *Protocolo en contra del acoso sexual* . <http://normatividad.itam.mx/ceroacoso/protocolo.php>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lamas, M. (2018). *Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?* Fondo de Cultura Económica.
- Medina, B. S. y Cienfuegos, J. I. (2020). Análisis de protocolos universitarios contra el hostigamiento y acoso sexual en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), 47-68. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1043>
- Mingo, A. (2020a). Juntas nos quitamos el miedo. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11, 3-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000200003&nrm=iso
- Mingo, A. (2020b). ¡Con nuestras voces! : La lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de la Rducación Superior*, 49, 1-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000300001&nrm=iso
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37, 138-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200009&nrm=iso
- Monroy, L. A. (2022). Un reto en común: combatir la violencia de género en las universidades mexicanas. *El Cotidiano*, 37, 43-54. <https://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/233.pdf>

- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Violencia contra la mujer. La respuesta del sector salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz, A. y Vives, H. (2020). Un recuento sobre el tratamiento de la violencia de género en el ITAM. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 79, 95-118. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1045/1011>
- Palacios, A. B., Palacios, G., López, M. G. y Torres, J. L. F. (2020). Universidad y violencia de género. El caso de las universitarias de Guerrero, México. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(2), 217-227. <https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.2.09>
- Pérez, G. I., Estrada, S. y Catzín, E. A. (2021). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios del sureste de México. *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 10(19), 31-66. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num19.477>
- Rodríguez, K. J. y Rodríguez, A. (2021). Violencia de género en instituciones de educación superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000300014&nrm=iso
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). *Políticas transversales para erradicar la violencia por razones de género*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2018) *Protocolo de entrada para prevenir, atender, intervenir, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento sexual en la UASLP*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://www.UASLP.mx/universidad/protocolo-de-entrada-para-prevenir-atender-intervenir-sancionar-y-erradicar-el-acoso-y-el-hostigamiento-sexual-en-la-UASLP>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2012) *Reglamento para la prevención, atención y sanción del hostigamiento y acoso sexual en la UAS*. Universidad Autónoma de Sinaloa. <http://web.uas.edu.mx/>

web/pdf/Reglamento_PAySHyAS_UAS.pdf

- Varela, H. (2020a). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852020000100208&nrm=iso
- Varela, H. (2020b). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65, 49-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018519182020000100049&nrm=iso

El impacto del *cyberbullying* en los estudiantes del sistema de enseñanza abierta

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

SAJID DEMIAN LONNGI REYNA

SUSANA GARCÍA AGUILAR

ANID CATHY HERNÁNDEZ BARUCH³

Introducción

En la era de la conectividad y la globalización digital la interacción humana ha experimentado una transformación sin precedentes. Las fronteras físicas se han desvanecido, dando paso a una constelación interconectada de comunicaciones que trasciende geografías y culturas. Sin embargo, esta revolución digital, con todos sus beneficios, ha traído consigo nuevos desafíos que requieren una atención y comprensión meticulosa. Uno de estos desafíos es el ciberacoso o *cyberbullying*, también conocido como acoso cibernético; esta manifestación moderna de acoso ocurre en

³ Integrantes del Cuerpo Académico (UV-CA-542): “Procesos Educativos Emergentes”.

el ámbito digital. Es un tipo de violencia que se caracteriza por lo cruel y las intenciones de lastimar a alguien a través de un dispositivo digital; también se le llama acoso *online*, *cyberbullying*, *bullying* electrónico, *bullying* en línea, *e-bullying*, acoso digital, intimidación y acoso en línea (Garaigordobil, 2011, como se cita en Velázquez y Reyes, 2020).

Este fenómeno ha ganado relevancia en la era actual debido a la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que incluyen internet y los dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas. La interacción en plataformas digitales: redes sociales, foros y chats, facilita que individuos o grupos ejerzan formas de acoso hacia otros, a veces de manera anónima, lo cual puede agravar la intensidad y la persistencia de este.

Sus manifestaciones son diversas y abarcan desde el envío de mensajes ofensivos o amenazantes, la difamación y la propagación de rumores, hasta la publicación no consentida de información personal o imágenes comprometedoras. También puede incluir la creación de perfiles falsos para acosar, humillar o suplantar la identidad de la víctima; así como la incitación al odio por parte de otros. Además, se pueden observar consecuencias severas en el bienestar físico y emocional de las víctimas. Los afectados a menudo experimentan ansiedad, depresión, aislamiento social, problemas académicos o laborales y, en casos extremos, ser víctima de *cyberbullying* puede llevar a situaciones de autolesión o suicidio. Sobre este último punto, se ha encontrado que, aproximadamente 45 % de quienes intentan el suicidio sufren de depresión y tienen rasgos de impulsividad y agresividad (Gordillo, 2020), además, quien intentó o logró suicidarse atravesaba por un estado de ansiedad en el momento del acto (Castro y Varela, 2013). El impacto de estos hechos es de tal gravedad que la sociedad y las instituciones de educación están llamadas a actuar para prevenirlo y mitigarlo, nadie está exento de padecerlo, “todo tipo

de personalidades públicas, como artistas, empresarios, políticos, académicos, estudiantes, incluso el propio presidente, pueden ser víctimas del ciberacoso o ciberataque” (Dorantes y Castillo, 2021, p. 13).

A nivel legal, diversos países y regiones han empezado a reconocer el *cyberbullying* como un problema y han implementado legislaciones específicas para penalizar estas conductas. Las plataformas de redes sociales y servicios en línea también han tomado medidas para detectarlo y combatirlo, implementando filtros, moderando contenidos y habilitando mecanismos de reporte para los usuarios. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la erradicación del *cyberbullying* sigue siendo un desafío considerable en la sociedad digital actual, lo que requiere una respuesta multidisciplinaria y colaborativa para combatirlo eficazmente y promover un entorno en línea seguro y positivo para todos, ya que, como lo mencionan Dorantes y Castillo (2021):

el fenómeno del *cyberbullying* se produce en diversos niveles escolares: primaria, secundaria, preparatoria; incluso hay universitarios que externan ser víctimas de distintos ciberataques. De este tipo de violencia, por su invisibilidad y el silencio en torno a la misma, no se percibe lo grave que suele ser el ataque. (p. 14)

En un estudio reciente, Redondo, Luzardo-Briceño, García-Lizarrazo e Inglés (2017) señalan que el *cyberbullying* tiene un impacto psicológico significativo tanto en víctimas como en agresores. Los resultados del estudio en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, refieren la prevalencia del *cyberbullying* en una muestra constituida por 639 estudiantes, con una media de edad de 17.6 años. Del total de esta población, 303 se identificaron como hombres y 334 como mujeres; se utilizaron tres instrumentos para medir la ciberagresión, la cibervictimización y el impacto psicológico. Además, se encontró que 27.5 % de los

estudiantes universitarios ha sido acosado alguna vez a través del teléfono celular e internet.

Por otra parte, Evans, Smokowski, Rose, Mercado y Marshall (2019) encontraron que la victimización acumulada por acoso se asoció positivamente con la agresión y los síntomas de internalización, y negativamente con la autoestima y el optimismo futuro. La perpetración de acoso acumulativo se asoció positivamente con la agresión y negativamente con el optimismo futuro. Asimismo, el comportamiento negativo acumulativo de los espectadores se asoció positivamente con la agresión y los síntomas de internalización, y negativamente con el rendimiento académico.

Más recientemente, la investigación de Hussain, Kircaburun, Savci y Griffiths (2023) tuvo como propósito probar la relación directa e indirecta de la asociación de victimización por ciberacoso con perpetración de ciberacoso y uso problemático de las redes sociales a través de la agresión. Con la participación total de 496 adolescentes que completaron una encuesta formada por instrumentos psicométricos, el modelo de ecuaciones estructurales señaló que la victimización estuvo directa e indirectamente relacionada con la perpetración del *cyberbullying* y uso problemático de las redes sociales. Estos hallazgos sugieren que el ser víctima de ciberacoso está relacionado con niveles elevados de uso problemático de las redes sociales y perpetración de ciberacoso entre los adolescentes.

En el caso de México, Lindor y Zavala (2023), en su investigación titulada “Ciberacoso y *sexting*: entre la ética digital y los derechos en México”, evalúan las consecuencias del ciberacoso y *sexting* en estudiantes de nivel medio superior en Tlaxcala durante la pandemia, a partir del informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) publicado entre 2019 y 2021. En el análisis consideraron tres líneas sustanciales: la importancia de la ética digital para contrarrestar el uso indebido del internet en los jóvenes, la percepción de los participantes sobre el rendimien-

to escolar y la valoración ciudadana sobre las estrategias para fomentar la convivencia sana y la cultura de respeto en México. Para obtener los resultados, se realizó una investigación mixta de tipo descriptivoexploratorio y transversal, de la cual se concluyó que 64 % de los participantes ha sido víctima de ciberacoso y 61 % padeció problemas emocionales graves.

A nivel nacional, el Módulo de ciberacoso 2022 reportó que 36.5 % de la población de 12 años y más fue víctima de ciberacoso en los últimos 12 meses; particularmente en 2021 30.6 % de los casos se registraron en educación superior; para el año 2022 esta cifra aumentó a 32.7 % (INEGI, 2023). Entre las acciones identificadas como ciberacoso se encontró el contacto mediante identidades falsas (37.3 %); mensajes ofensivos (35.4 %); recepción de contenido sexual (27 %); insinuaciones o propuestas sexuales (26.2 %); llamadas ofensivas (21.9 %); provocaciones para reaccionar de forma negativa (19.5 %); suplantación de identidad (19.5 %); rastreo de cuentas o sitios web (17.9 %); críticas por apariencia o clase social (14.5 %); amenazas de publicación de información personal, audios o video para extorsionar (9 %); publicación de información personal, fotos o videos (7 %); publicación o venta de imágenes o videos de contenido sexual (4.3%), y otra situación (1.5%) (INEGI, 2023).

Estas investigaciones antecedentes nos remitieron a considerar la importancia de conocer la presencia del *cyberbullying* en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (SEA-UV), como un fenómeno potencial que puede afectar la salud mental de los estudiantes y obstaculizar su rendimiento académico. Además de que entender la extensión y naturaleza del problema permitirá a la institución implementar medidas preventivas y correctivas, promoviendo así una cultura de respeto y apoyo mutuo en el ambiente educativo en línea y semipresencial. También puede ayudar a cumplir con regulaciones legales y políticas que buscan combatir el *cyberbullying* en entornos educativos.

Marco contextual

En la Universidad Veracruzana existen 16 programas educativos adscritos al SEA, ubicados en todo el estado. Es en estos espacios en donde se desarrolló la presente investigación, dicho sistema de enseñanza fue fundado en 1980 y ofrece una modalidad educativa semipresencial que permite a los estudiantes avanzar a su ritmo, con sesiones educativas de interacción grupal los fines de semana; además, cada estudiante puede elegir la carga de créditos por semestre y acceder a asesorías intersemanales presenciales o a distancia; también disponen de tutores académicos y materiales educativos en línea. Este sistema busca formar profesionales responsables, promoviendo la inclusión y equidad de género, enfocándose en la calidad educativa. Algunas características del SEA-UV se mencionan a continuación:

- Su finalidad es la formación de profesionistas competentes en diversas disciplinas.
- Es un sistema de educación no escolarizado, lo que significa que los estudiantes pueden estudiar a su propio ritmo y en su propio horario.
- Ofrece programas educativos en diversas áreas del conocimiento: administración, contaduría, derecho, pedagogía y sociología en los cinco campus de la UV, a través de dieciséis programas educativos con una matrícula de 7120 estudiantes.
- Sus programas educativos están diseñados para que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos, y desarrollen habilidades y competencias necesarias para su desempeño profesional.
- Se apoya en diversas estrategias de enseñanza, como materiales impresos, videos, tutorías, entre otros, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Marco referencial

La violencia en las redes sociales o el *cyberbullying* ya es un nuevo campo de estudio, así lo definen algunos investigadores (Castro, 2009; Lucio, 2012; Morales et al., 2014; Molina y Vecina, 2015; Dorantes, 2016, como se cita en Dorantes, 2021). El *cyberbullying* es un abuso psicológico entre iguales, que se realiza a través del uso de las TIC (Molina y Vecina, 2015, como se cita en Dorantes, Oliva, Rivera y Lagunes, 2018).

El *cyberbullying* como problema de la era digital afecta a niños, adolescentes y jóvenes. Según Common Sense Latino (2019), es el uso de medios de comunicación digital —internet y mensajes de texto— para hacer que otra persona se moleste, se sienta triste o tenga miedo, y usualmente, de forma repetida (Corona, 2017). Por otro lado, la ONG Ayuda en Acción señala que el *cyberbullying* es el acoso realizado entre usuarios de una edad similar y contexto social equivalente, mediante el aprovechamiento de medios digitales, desde un teléfono móvil hasta internet o a través de videojuegos *online*, por mencionar algunos ejemplos (Ayuda en Acción, 2023). Además, puede manifestarse de diversas formas; un ejemplo de ello es el envío de mensajes instantáneos o en un chat, con la intención de herir a una persona, publicar fotos o videos vergonzosos en las redes sociales y crear rumores en línea. Es preciso hacer mención que tanto niños como adolescentes pueden ser también víctimas de *cyberbullying*, de manera que es importante prestar atención a esta práctica. Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), el ciberacoso incluye enviar, publicar o compartir contenido negativo, perjudicial, falso o cruel sobre otra persona (Unicef, 2023). Evidentemente, el anonimato otorga valor a quien genera la violencia, porque cree o piensa que jamás va a ser descubierto, participando de elaborar “insultos, fotos adulteradas, mensajes de texto amenazantes o de contenido sexual, videos, infundios humillantes, etcétera, los que

son difundidos extensamente en la red de conocidos y desconocidos” (Bravo, Carozzo, Bravo y Bravo, 2018, p. 99).

Las cifras actuales sobre *cyberbullying* en la educación superior varían según las fuentes y los países. En un estudio llevado a cabo con casi 600 estudiantes en España, 16.2 % de los participantes señalaron sufrir o haber sufrido *cyberbullying* en el entorno universitario (Cordellat, 2022). En términos generales, las víctimas del ciberacoso sufren múltiples consecuencias negativas derivadas del hostigamiento, que, en última instancia, según datos de un informe realizado por la Organización Mundial de la Salud, lleva al suicidio a 200 000 jóvenes de entre 14 y 28 años en todo el mundo cada año, por lo que se necesita más concienciación e intervención para prevenir este fenómeno, trabajar más a fondo en él y en cómo afecta a los estudiantes universitarios (Cordellat, 2022).

A diferencia del acoso tradicional, que está restringido por limitaciones físicas y temporales, el ciberacoso es omnipresente. Las víctimas pueden ser acosadas en cualquier momento, independientemente del lugar en el que se encuentre. Esta persistencia y omnipresencia amplifican el alcance y el impacto del ciberacoso, haciendo que sus efectos sean potencialmente más devastadores y prolongados que los del acoso tradicional.

La evolución del ciberacoso en la era digital no puede ser subestimada. Con la proliferación de las redes sociales y otras plataformas de comunicación en línea, las interacciones humanas han migrado en gran medida al ciberespacio. Estas plataformas, si bien ofrecen oportunidades inigualables para la interacción y el aprendizaje, también son espacios potenciales para comportamientos tóxicos y agresivos.

Ahora bien, la era digital ha democratizado el acceso a la información y la comunicación, sin embargo, ha proporcionado también un velo de anonimato bajo el cual los agresores pueden operar con impunidad. Este anonimato, combinado con la falta

de consecuencias tangibles en el mundo virtual, a menudo da valor a los agresores y exagera la gravedad del acoso.

Más allá de las cifras y las estadísticas, el ciberacoso representa una amenaza real para el bienestar psicológico, emocional y físico de las víctimas. En contextos educativos, puede obstaculizar el proceso de aprendizaje, afectar el rendimiento académico y llevar a la exclusión social. A nivel social más amplio, contribuye a una cultura de hostilidad y miedo en el ciberespacio, lo que contradice la promesa original de internet como un espacio de colaboración y entendimiento mutuo. A medida que la digitalización continúa su avance inexorable, es imperativo abordar este fenómeno con la seriedad y la diligencia que merece. No hacerlo podría socavar los muchos beneficios que la era digital promete, creando generaciones de individuos traumatizados, desconfiados y alienados.

Metodología

El estudio del *cyberbullying*, por su naturaleza interdisciplinaria y compleja, requiere de una metodología robusta y diversificada. Para entender cabalmente las dimensiones y consecuencias de este fenómeno en el ámbito universitario, en esta investigación se implementaron diversas herramientas y técnicas analíticas, garantizando así la rigurosidad y la precisión de los resultados. En este sentido, la investigación fue de alcance descriptivo, pues, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analiza” (p. 92), es por esta razón que se quiere conocer el impacto del *cyberbullying* en los estudiantes del SEA-UV.

Para la recolección de datos se eligió como instrumento el cuestionario, que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 217), por lo

que una vez diseñado, piloteado y validado por expertos se aplicó a 1887 estudiantes del SEA durante el periodo escolar agosto 2022-enero 2023. Para el proceso de aplicación, y con la finalidad de garantizar que el estudiantado respondiera dicho instrumento, se visitaron las entidades del SEA en las cinco regiones: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coahuila de Zaragoza; particularmente participaron estudiantes de los programas educativos de Pedagogía, Derecho, Sociología, Contaduría y Administración. Se elaboró un vínculo al cuestionario a través de un código QR que permitió a los estudiantes acceder a este en línea y contestarlo directamente desde su teléfono celular. Cabe destacar que el Centro de Estudios de Opinión y Análisis de la UV (CEOA) concentró la información en un servidor donde se podían consultar los resultados y efectuar un corte o conteo de quienes habían respondido la encuesta. La aplicación inició en agosto de 2022 y concluyó en el mes de diciembre del mismo año; los datos se analizaron a lo largo de 2023. Se empleó la tecnología denominada LimeSurvey, que garantizó el total anonimato al no recabar datos personales de los estudiantes; en el instrumento se incorporó el aviso de privacidad y se le informó a los estudiantes quiénes eran las personas —investigadores— responsables del proyecto, garantizando con ello que la información recabada en la UV y el tratamiento de los datos fuera lo más ético posible.

Los estudiantes del SEA que formaron parte de la muestra representan una diversidad en términos de ubicación geográfica y adscripción académica. Así, los participantes provienen de los programas educativos en Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía y Sociología, lo cual brinda una visión amplia de las experiencias de ciberacoso en diferentes disciplinas y contextos educativos.

Análisis de resultados

El análisis de los datos recolectados se llevó a cabo utilizando una combinación de herramientas que facilitaron la interpretación cuantitativa y cualitativa de la información. Para el análisis de las respuestas de opción múltiple se emplearon los programas estadísticos Excel y SPSS. Estas herramientas permitieron la realización de análisis univariados y bivariados, así como la elaboración de gráficos y tablas que resumen las tendencias y patrones identificados en los datos.

Datos sociodemográficos

Como se mencionó anteriormente, en esta investigación participaron estudiantes del SEA-UV de las cinco regiones en donde se ofrecen los programas educativos de Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía y Sociología. En la tabla 1 se observa la distribución de la población que colaboró en responder el cuestionario aplicado. De la región Xalapa participaron 470 estudiantes, que representa 24.9 % del total de la muestra; de la región Orizaba-Córdoba fueron 424 (22.5 %); de la región Poza Rica-Tuxpan respondieron el cuestionario 365 estudiantes (19.3 %); de la región Veracruz contestaron 323 (17.1 %), y de la región Coahuila-Atlixco respondieron 300, que representan 15.9 % del total; mientras que cinco estudiantes (0.3 %) no contestaron.

Tabla 1

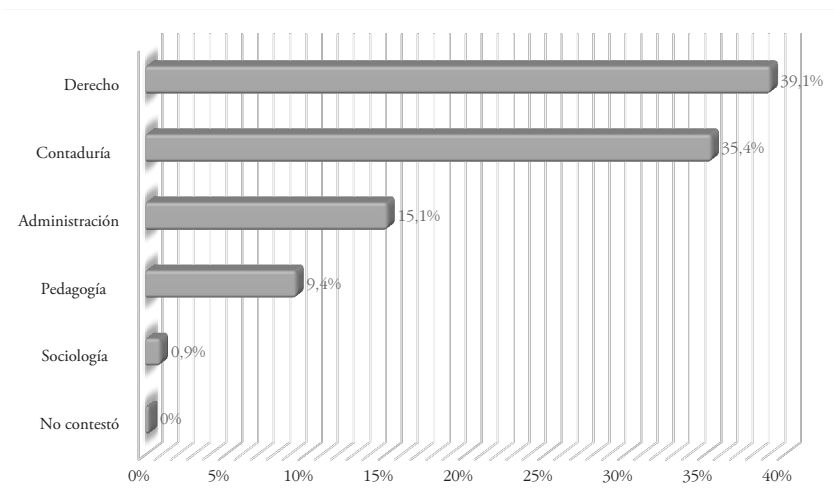
Región a la que pertenecen los encuestados

Región	Frecuencia	Porcentaje
Xalapa	470	24.9 %
Orizaba-Córdoba	424	22.5 %
Poza Rica-Tuxpan	365	19.3 %
Veracruz	323	17.1 %
Coahuila de Zaragoza-Minatitlán	300	15.9 %
No contestó	5	0.3 %
Total general	1887	100 %

Nota: elaboración propia.

Figura 1

Licenciatura de los encuestados

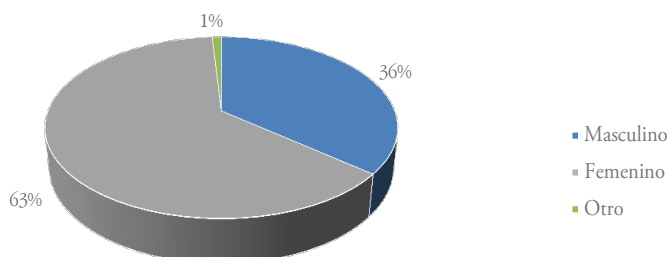


Nota: elaboración propia.

En la figura 1 se muestra la distribución por licenciatura de la población encuestada y se observa que mayoritariamente fueron estudiantes de la licenciatura en Derecho quienes respondieron el cuestionario sobre el *cyberbullying*, con un total de 39.1 %; seguidos de los estudiantes de Contaduría, con una participación de 35.4 %; mientras que la población de Administración respresenta el 15.1 % del total de encuestados; de Pedagogía, 9.4 %, y en mucho menor proporción Sociología, con 0.9 %. El 0.2 % no indicó la licenciatura que se encontraba cursando.

Figura 2

Sexo de los estudiantes



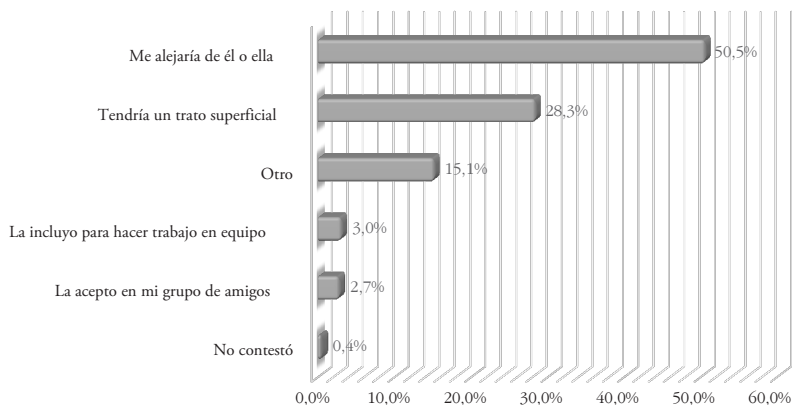
Nota: elaboración propia.

Por otra parte, en la figura 2 se observa que, de los 1887 encuestados, una mayoría significativa (63 %) se identificó con el género femenino, mientras que 36 % con el masculino y solo 1 % se identificó con otro.

Dimensiones de análisis

Figura 3

A-Distancia entre víctima-victimario del cyberbullying

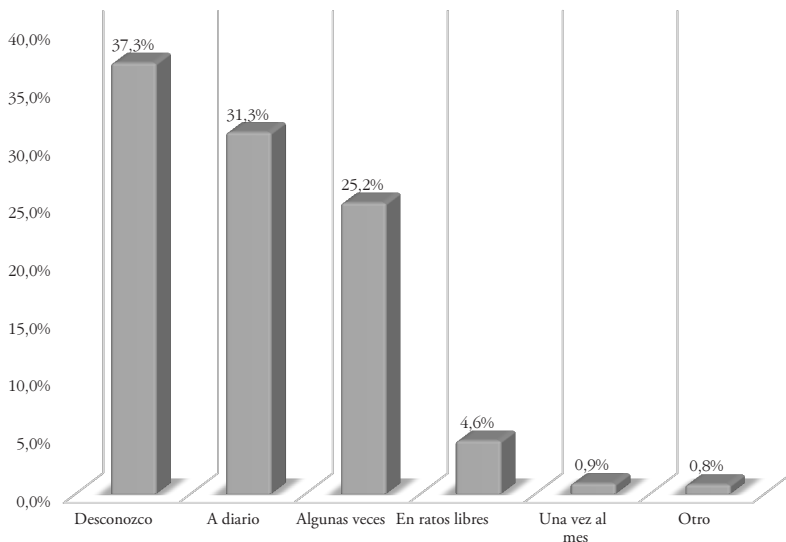


Nota: elaboración propia.

En la figura 3 se representan los diferentes grados de distancia que tomaría la víctima con relación al victimario que ejerce *cyberbullying*; en ese sentido, a los participantes se les cuestionó sobre las acciones que tomarían si identificaran a un victimario. Los resultados son significativos respecto a las sanciones sociales que pueden tomarse, de modo que, poco más de la mitad (50.5 %) indicó que se alejaría de él o ella, 28.3 % señaló que “tendría un trato superficial”, 15 % tomaría “otro” tipo de distancia, y solo 3 % le incluiría para hacer trabajos en equipo, 2.7 % aceptaría a esa persona entre su grupo de amigos y 0.4 % no dio respuesta a dicha pregunta. Uno de los descubrimientos más reveladores fue cómo la tecnología ha modificado la percepción tradicional de la proximidad entre la víctima y el acosador. Anteriormente, el acoso estaba limitado a un espacio geográfico y físico; sin embargo, el ciberespacio ha eliminado estas restricciones. Las víctimas pueden sentir que sus acosadores están constantemente presentes, independientemente de la distancia física, amplificando la sensación de amenaza y vulnerabilidad.

Figura 4

B-Frecuencia con la que se ejerce el cyberbullying

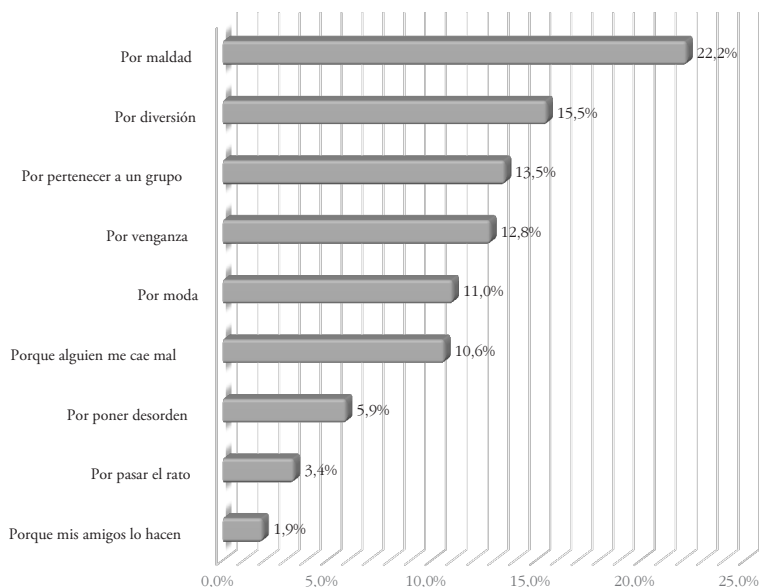


Nota: elaboración propia.

Una dimensión importante de este estudio es la referente a la percepción que el estudiantado del SEA tiene respecto a la frecuencia con la que se ejerce el *cyberbullying*. Los resultados en ese sentido son alarmantes, pues aunque 37.3 % mencionó desconocer con qué frecuencia se realizan estos actos, un porcentaje considerable de 31.3 % contestó que el *cyberbullying* se ejerce a diario, 25.2 % indicó que algunas veces, 4.6 % señaló que solo en ratos libres, 0.9 % refirió que solo una vez al mes y 0.8 % en otro rango de frecuencia (ver figura 4). Estos datos muestran que el ciberacoso lamentablemente no es un fenómeno aislado. Se trata de un problema recurrente que afecta a estudiantes universitarios de diversas disciplinas y regiones. Además, su frecuencia varía según la plataforma digital utilizada, siendo algunas redes sociales más propensas a ser escenarios de ciberacoso que otras, debido a su diseño, nivel de anonimato y cultura de usuario.

Figura 5

C-Razones por las que surge el cyberbullying



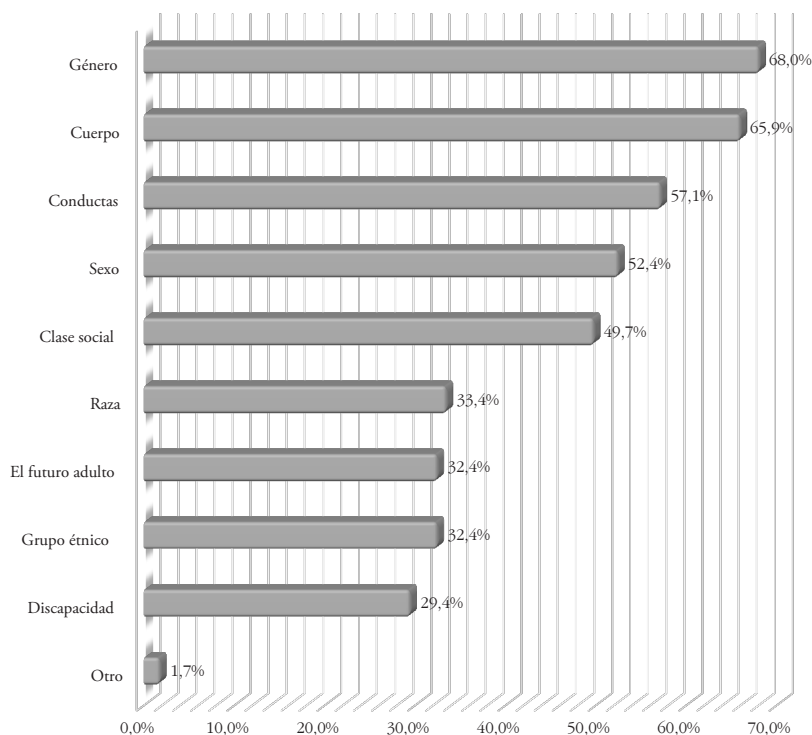
Nota: elaboración propia.

También se preguntó a los estudiantes del SEA su percepción sobre cuáles son las razones por las que creen que surge el *cyberbullying*. Al respecto, 22.2 % consideró que este responde a sentimientos de maldad, 15.5 % cree que quienes ejercen este tipo de violencia lo hacen por diversión, mientras que 13.5 % supone que quienes lo realizan lo hacen para pertenecer a un grupo de amigos, 12.8 % considera que responde a una venganza, 11 % cree que es una moda, 10.6 % mencionó que se efectúa contra alguien a quien le cae mal, 5.9 % es por generar desorden, 3.4 % por pasar el rato y 1.9 %, porque sus amigos lo hacen. Como se observa en la figura 5, las motivaciones detrás del ciberacoso son multifacéticas. Algunos acosadores buscan afirmar su dominio o poder sobre otras personas, mientras que otros pueden ser impulsados por celos, venganza o simple aburrimiento. La naturaleza imper-

sonal de las interacciones en línea también puede deshumanizar a las víctimas, con independencia de su carácter de estudiantes universitarios, incluso se ha logrado identificar que el *cyberbullying* se presenta entre quienes se llegan a identificar como amigos.

Figura 6

D-Ejes temáticos que sobresalen ante el cyberbullying



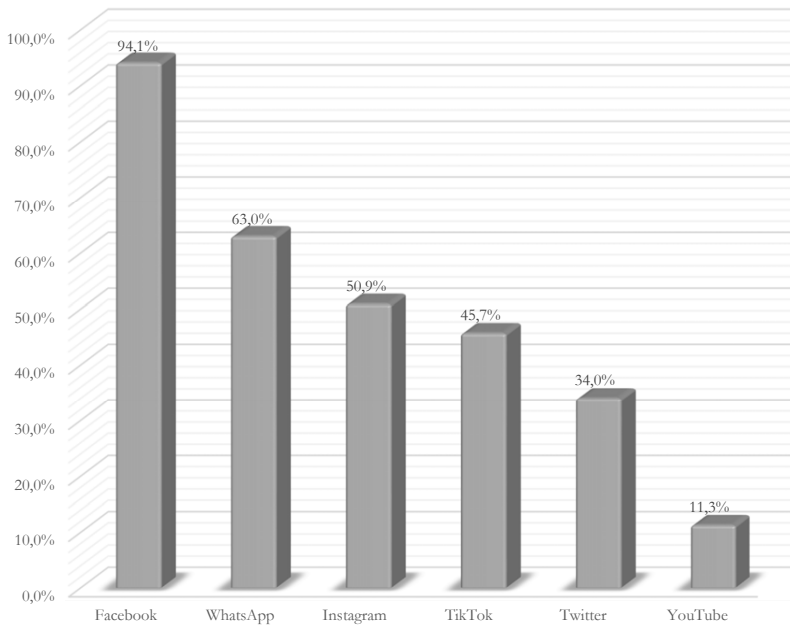
Nota: elaboración propia.

En la figura 6 se exponen las consideraciones de los estudiantes respecto a los motivos por los cuales se puede recibir o ejercer el *cyberbullying*. Sobresalen el género y el cuerpo como principales motivos que dan lugar a la violencia de este tipo, siendo mencionadas en un 68 % y 65.9 %, respectivamente. Otras de las

motivaciones son las conductas, mencionadas en 57.1 %; el sexo, con 52.4 %, y la clase social, con 49.7 %. Con porcentajes menores se identificó a la raza, con 33.4 %; el futuro adulto, con 32.4 %; el grupo étnico, con 29.5 %, y alguna discapacidad, con 29.4 %; finalmente, un porcentaje mínimo, 1.7 %, refirió otros motivos. Varios temas recurrentes surgieron de las respuestas de las víctimas, estos incluyen, pero no se limitan, a la difamación, propagación de rumores, revelación de información personal sin consentimiento y acoso sexual. Estos ejes temáticos brindan una comprensión más profunda de las tácticas y estrategias empleadas por los acosadores en línea.

Figura 7

E-Plataformas en que se ejerce el cyberbullying

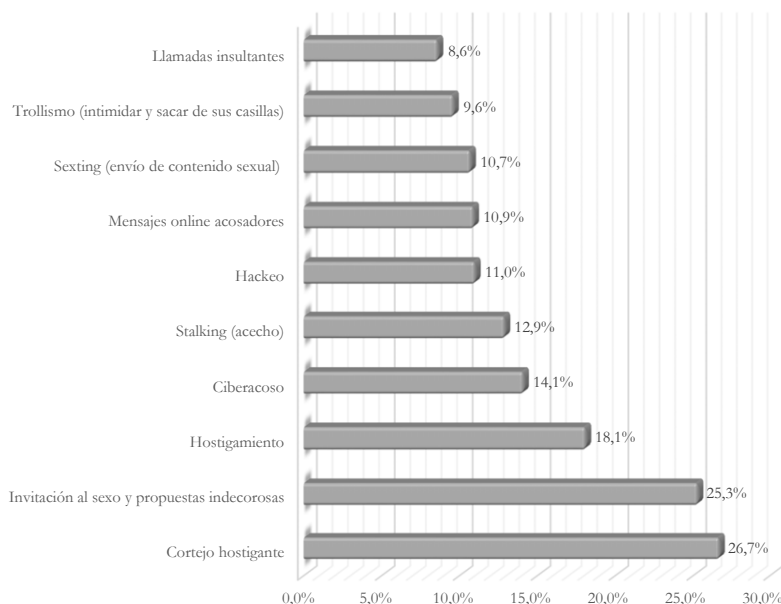


Nota: elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas de los participantes, y tal como se puede apreciar en la figura 7, la plataforma en donde más se ejerce el *cyberbullying* es Facebook con 94.1 %, seguida de WhatsApp con 63 %, Instagram con 50.9 %, TikTok con 45.7 % y en menor medida Twitter con 34% y YouTube con 11.3 %. Aunque el *cyberbullying* puede ocurrir en cualquier plataforma digital, ciertas redes sociales y aplicaciones de mensajería destacaron como espacios donde este prevalece particularmente. Las características de diseño de estas plataformas permiten el anonimato de algunos usuarios, lo que posibilita la creación de cuentas falsas y la falta de moderación efectiva, mismas que facilitan y perpetúan el comportamiento abusivo.

Figura 8

Escenario en que los encuestados han sido víctimas del cyberbullying



Nota: elaboración propia.

Por último, se les preguntó a los estudiantes del SEA sobre los escenarios en los que han sido víctimas de *cyberbullying*; en la figura 8 se expone que 26.7 % ha presentado cortejo hostigante; 25.3 % ha recibido invitación al sexo y propuestas indecorosas; 18.1 %, hostigamiento; 14.1 % refirió haber sido afectado por ciberacoso; 12.9 %, *stalking*; 11 % ha sido víctima de *hackeo*; 10.9 % ha recibido mensajes acosadores *online*; 10.7 % *sexting* —envío de contenido sexual—; 9.6 %, trollismo —intimidar y sacar de sus casillas—, y 8.6 %, llamadas insultantes.

Conclusión

El ciberespacio, concebido originalmente como un dominio de libertad, intercambio y colaboración, ha demostrado ser también un reflejo de las tensiones y conflictos que persisten en la sociedad. En este sentido, emerge como una manifestación digital de estas tensiones, llevando las dinámicas de poder, control y hostilidad al entorno virtual. Esto último hace pertinente investigar el *cyberbullying* en el SEA pues permite analizar e intervenir en los siguientes aspectos:

- Salud mental: preservar la salud mental de los estudiantes, ya que este tipo de actos pueden causar ansiedad y depresión.
- Rendimiento académico: asegurar un rendimiento académico óptimo; un ambiente seguro favorece el aprendizaje.
- Prevención y erradicación: desarrollar estrategias para prevenir y, en la medida de lo posible, erradicar el *cyberbullying* en los espacios universitarios y de las prácticas de los estudiantes en su entorno cotidiano.
- Cumplimiento legal: cumplir con legislaciones que exigen un entorno educativo seguro.
- Involucramiento: impulsar, fomentar, promover la par-

ticipación en la entidad académica con los tópicos que propone el *Plan de cultura de paz y no violencia* (UV, 2023).

Los principales hallazgos de esta investigación respecto al análisis presentado revelan que el *cyberbullying* no es un fenómeno marginal, sino que es una realidad palpable que afecta a estudiantes universitarios, en este caso del SEA-UV, de diversas disciplinas y regiones.

En términos generales se observa que, en el SEA-UV, este fenómeno es más frecuente de lo que deseáramos, pues tres de cada diez estudiantes indicó que hechos de este tipo suceden a diario en sus espacios educativos. Además, los resultados apuntan que dos de cada diez estudiantes que ejercen *cyberbullying* lo hacen por maldad, y uno de cada diez por diversión, por pertenencia a un grupo de amigos, por venganza o por moda.

Aunado a lo anterior, es sintomático que siete de cada diez estudiantes hayan declarado que los aspectos que mayormente motivan a actos de *cyberbullying* sean el género y el cuerpo, seguidos de la conducta, el sexo y la clase social; tres de cada diez mencionó la raza, el futuro adulto, el grupo étnico y alguna discapacidad, todo ello es un reflejo de las dinámicas y percepciones que imperan en nuestra sociedad.

Por otro lado, 94.1 % de la población encuestada identificó a Facebook como la plataforma más utilizada a través de la cual se comparte este tipo de contenido violento, seguida de WhatsApp, donde por lo menos seis de cada diez estudiantes así lo afirmaron. Dos de cada diez estudiantes que fueron víctimas de *cyberbullying* aseguraron que lo que más recibieron fue cortejo hostigante, invitación al sexo y propuestas indecorosas, hostigamiento, y uno de cada diez estudiantes afirmó haber experimentado ciberacoso, *stalking*, hackeo, recibió mensajes acosadores *online* y *sexting* —envío de contenido sexual— en su estancia universitaria.

Evidentemente, la era de la conectividad y la globalización digital han dado pie a nuevas formas de violencia en las redes

sociales. En el estudio se evidencia que con el *cyberbullying* se da una ruptura de fronteras físicas y se abren nuevas constelaciones interconectadas de comunicaciones. Los hallazgos obtenidos dan cuenta de cómo las nuevas prácticas que ocurren en el ámbito digital trascienden los escenarios más impenetrables que jamás habíamos pensado, como lo son las geografías y las culturas.

Es importante reconocer que, en la actualidad, las nuevas generaciones han estado realizando un trabajo intenso hacia la no violencia y cultura de la paz, como un reto planteado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y que las instituciones que integran la educación media superior se encuentran en nuevos avances en el conocimiento, atención a poblaciones en desventaja, garantía de oportunidades de aprendizaje que generen bienestar y prosperidad incluyente para el desarrollo personal y colectivo tendiente a una vida digna de todas y todos los mexicanos. En este sentido y en concordancia con lo que se hace en los demás niveles educativos, es necesario que los integrantes de las universidades debemos poner mayor atención y comprender de manera meticulosa lo que está sucediendo al estudiantado universitario con el *cyberbullying*; debemos trabajar por un cambio para mejorar las prácticas digitales en los entornos educativos y trabajar intensamente con los profesionales del futuro para erradicar cualquier efecto perverso dentro y fuera de los espacios universitarios, enfatizando en el fomento a la solución de problemas a través del diálogo y a la promoción de valores cívicos como el respeto, la tolerancia, la prudencia y la justicia, ideales compartidos por todas y todos.

Finalmente, las consecuencias del *cyberbullying* son multidimensionales, afectando a las víctimas a nivel emocional, psicológico y social. Además, la percepción de proximidad incesante entre víctima y acosador en el ciberespacio amplifica el impacto del acoso. Las plataformas digitales Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok, Twitter y YouTube; varían en cuanto a la prevalencia de este fenómeno, siendo algunas más susceptibles debido a características inherentes de diseño y cultura del usuario.

Discusión

La urgencia de abordar el ciberacoso no debe ser subestimada. Más allá de los datos y las estadísticas, se trata de individuos reales que enfrentan angustia, miedo y aislamiento. Cada incidente de *cyberbullying* es un recordatorio de que la tecnología, por sí sola, no es ni positiva ni negativa; es un reflejo de cómo la sociedad elige usarla. Crear un entorno digital más seguro no es responsabilidad exclusiva de las plataformas de redes sociales, de las autoridades legales o de las instituciones educativas, es una responsabilidad colectiva. Se requiere de un esfuerzo conjunto para promover una cultura de respeto, empatía y responsabilidad en línea y con ello abonar a las propuestas del *Plan de cultura de paz y no violencia* en las diversas regiones y áreas de conocimiento que integran la UV. La educación y la conciencia son fundamentales en este esfuerzo, al igual que la implementación de políticas efectivas y la promulgación de leyes adecuadas.

En última instancia, el desafío del *cyberbullying* nos invita a reflexionar sobre qué tipo de ciberespacio queremos construir para las generaciones futuras. La visión de un entorno digital seguro, inclusivo y respetuoso es alcanzable, pero requiere de la voluntad, el compromiso y la acción conjunta de toda la sociedad.

Agradecemos el apoyo de las autoridades de la Dirección General de Desarrollo Académico-UV, sin duda a los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), de los diversos Programas Educativos, Regiones y Áreas de Conocimiento de la Universidad Veracruzana que participaron en el Proyecto de investigación SIREI 2022-2023, denominado: “*El cyberbullying, durante la Pandemia COVID-19. Caso del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA-UV)*”, aprobado por el Consejo Técnico del Programa Educativo en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, y desarrollado por los integrantes del Cuerpo Académico: Procesos Educativos Emergentes (CA-452), porque juntos participamos en la generación de nuevos conocimientos y en la toma de decisiones de mejora el Sistema de Educación Superior.

Referencias

- Ayuda en Acción. (2023, 6 de enero). *Ciberbullying: ¿qué es y cómo lo prevenimos?* <https://ayudaenaccion.org/blog/educacion/ciberbullying/>
- Bravo, A. M., Carozzo, J. C., Bravo, M. W. y Bravo R. M. (2018). *Bullying y ciberbullying. Todas las preguntas todas las respuestas. Guía para el niño y adolescente*. Biblioteca Nacional.
- Castro, S. A. y Varela, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y Ciberbully. Salud mental y violencia*. Bonum.
- Cordellat, A. (2022, 18 de septiembre). El 'ciberbullying' se extiende a los cursos universitarios. *El País*. <https://elpais.com/extra/formacion/2022-09-18/el-ciberbullying-se-extiende-a-los-cursos-universitarios.html>
- Corona. P. (2017, 21 de julio). *¿Qué es el ciberbullying?* gob. mx. <https://www.gob.mx/ciberbullying/articulos/que-es-el-ciberbullying>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023, febrero). *Ciberacoso. Qué es y cómo detenerlo*. unicef.org. <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>
- Dorantes, J. J. (2021). El cyberbullying: cómo la era digital puede afectar a los estudiantes universitarios. En J. J. Dorantes (coord.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (pp. 107-130). Brujas.
- Dorantes, J. J. y Castillo, J. C. (2021). La ciberseguridad ante el cyberbullying. La necesidad de una participación conjunta. En H. B. Salmerón (coord.), *Resiliencias versus Violencias en la educación. Estrategias y reflexiones sobre los sujetos universitarios. Volumen II* (pp. 149-196). Universo de Letras; Planeta.
- Dorantes, J. J., Oliva, L., Rivera, E. A. y Lagunes Libreros, Y. I. (2018). Cyberbullying en Escuelas Normales del estado de Veracruz, México. En J. J. Dorantes Carrión (coord.), *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en la educación* (pp. 151-182). Brujas.

- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C. y Marshall, K. J. (2019). Cumulative bullying experiences, adolescent behavioral and mental health, and academic achievement: an integrative model of perpetration, victimization, and bystander behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2415-2428. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1078-4>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio, *Metodología de la Investigación* (pp. 88-101). McGraw-Hill.
- Hussain, Z., Kircaburun, K., Savcı, M. y Griffiths, M. D. (2023). The Role of Aggression in the Association of Cyberbullying Victimization with Cyberbullying Perpetration and Problematic Social Media Use among adolescents. *Journal of Concurrent Disorders*. https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/48247/1/1729185_Griffiths.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Módulo sobre Ciberacoso 2022 [Archivo PDF]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2022/doc/mociba2022_resultados.pdf
- Lindor, M. y Zavala Cervantes, K. (2023). Ciberacoso y sexting: entre la ética digital y los derechos en México. *CIENCIA Ergo-Sum*, 31(3). <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/19707>
- Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K. L. e Inglés, C. J. (2017). Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 458-478. <https://www.redalyc.org/journal/4978/497860056009/html/>
- Universidad Veracruzana. (2023). *Plan de cultura de paz y no violencia*. <https://www.uv.mx/documentos/files/2023/06/Plan-de-cultura-de-paz-y-no-violencia.pdf>

Velázquez Reyes, L. y Reyes Jaimes, G. (2020). Voces de la ciberviolencia. *Voces de la educación*, 5(9), 63-75.

De la violencia al autocuidado en alumnos universitarios

HILDA BEATRIZ SALMERÓN GARCÍA

Introducción

La violencia en las escuelas mayoritariamente recae sobre las mujeres y en personas con diversas orientaciones sexuales a quienes se victimiza, pues el derecho y la ideología patriarcal las hace vulnerables a recibir violencias en las universidades con los consiguientes daños a la salud, el abandono de los estudios universitarios y situaciones de mayor pobreza asociada a las mujeres; paralelo, también ocurre una feminización no solo de las carreras sino también de la pobreza y algunas de las causas son las mencionadas (Schütz, 2022).

Tal como lo sostiene Chapa et al. (2022), las lógicas institucionales han perpetuado y reforzado la violencia contra las mujeres de diversas formas. La propia estructura universitaria jerárquica y androcéntrica contribuye a la omisión y comisión de esta problemática. Después de realizar un estudio con grupos focales,

la autora encontró lo que se define como la ignorancia cultivada, que es el acto performativo de ignorar deliberadamente los hechos de violencia contra las mujeres, otorgando privilegio del pacto patriarcal (Amorós, 1990). También se refiere al silenciamiento sistemático, que es la tendencia a omitir, rechazar, invalidar o negar el testimonio de las mujeres como víctimas de las agresiones y cuyo silencio produce desgaste emocional en las mujeres víctimas. Así, distingue: 1) culpabilización, 2) naturalización del sexismo, 3) invalidación de lo ocurrido, 4) obstaculización de la denuncia, 5) doble victimización.

La respuesta institucional continúa en defender a “las grandes figuras”, lo mismo el acoso que demuestra un poder asimétrico entre los sexos, que otorga privilegios a los hombres. Ante tal panorama, observamos la expresión de la violencia y las relaciones de poder en la universidad. Una forma de responder a los silencios, que las mujeres activistas han encontrado, es realizar *scratching*, tendaderos o acompañar a la víctima a denunciar.

El Centro de Investigación en Estudios de Género (CIEG) (2017b) en la Agenda Estadística 2018, señala que, dados los estereotipos de género, existen carreras feminizadas como Trabajo Social (78.3 %), Enfermería y Obstetricia (83 %) y Pedagogía (83.3 %), así como carreras masculinizadas como Ingeniería Mecánica (95.6 %), Ingeniería Eléctrica y Electrónica (89.4 %) e Ingeniería Mecánica Eléctrica (11.7 %) en donde el porcentaje de mujeres es bajo (4.4 %, 10.6 %, y 11.7 % respectivamente). En 61 carreras el porcentaje de hombres y mujeres oscila entre 40 % y 60 %. Contaduría, 55 % mujeres contra 45 % hombres; Geografía, 54 % mujeres y 46 % hombres; Derecho, 41 % mujeres y 59 % hombres; Historia, 53 % mujeres y 47 % hombres (CIEG, Boletín, 2019).

En los posgrados, de Física tenemos 0.2 % de mujeres y 3.3 % de hombres; en Ciencias Nucleares hay 0.2 % de mujeres y 1.8 % de hombres; en Energías Renovables son 3.2 % de mujeres

y 6.1 % de hombres. Aunque estas últimas son cifras de 2017, la situación no ha variado mucho (CIEG, 2017).

En las carreras “masculinizadas”, es frecuente que las alumnas reciban *bullying* por parte de los profesores y compañeros. Es frecuente que escuchen frases como las siguientes: “las mujeres no opinen porque de todas formas no entienden” o “¿para qué vienen? si acabarán casándose”. Estas y otras agresiones verbales son escuchadas en pleno siglo XXI, y las mujeres no siempre pueden defenderse (Barbera, Candela y Ramos, 2008).

La violencia existe en todas las universidades, incluso en aquellas en las que se encuentran en países con mayores índices de desarrollo, donde también ante hechos de impunidad, salen perdiendo más las víctimas que el perpetrador de la violencia. Galindo y Lozano (2022) sostiene que:

asumimos que la cultura es violenta y que en tal medida nos constituye, clasifica y jerarquiza como sujetos sociales, por categorías estructurales como el género, el sexo, la raza, la etnia, la clase social e incluso la edad, factores que se intersectan y se visibilizan a través de una perspectiva transversal que da cuenta de la relación entre la cultura de género para explicar la manera en la que la violencia produce y constituye a los sujetos de género y que en tanto dispositivo de poder, el punto de confluencia es la corporalidad de los individuos. (p. 308)

En las escuelas y universidades se presenta el acoso, el hostigamiento, la violación, el abuso, además de la violencia llevada a las nuevas tecnologías, entre ellas el *cyberbullying*, *bullying*, *sexting*, *texting*, conductas violentas en internet, ciberacoso y hostigamiento, cyberataque, *bullying* y noviazgo, intimidación, amenaza y agresión en redes sociales, compartir asuntos privados (*doxing*), naturalización y normalización de la violencia tecnológica, agresores ocultos *online*. Incluso, aunque son pocos, también existen casos de feminicidios (Sánchez-Castañeda, 2018; Chapa et al., 2022;

Donoso y Rebollo 2022; Monroy, 2022).

Se entiende por violencia contra la mujer todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como privada (Protocolo Estambul, 2020).

Para Monroy Lara (2022), la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior (RENIES), los observatorios en las universidades y la implementación del Protocolo combatirán las condiciones de violencia. Sin embargo, las alumnas organizadas han jugado un gran papel al denunciar la violencia. Después de la pandemia, desde el regreso a clases se han sucedido en diversas instituciones de educación superior —Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Puebla, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Durango— distintos hechos de violencia, como la violación de una alumna ocurrido en la vocacional 7, por 3 alumnos y un adulto. Al respecto, el IPN, señaló que no existió el presunto delito. Es en 2019 bajo la dirección del profesor Rodríguez Casas, que el IPN publicó el Protocolo para la Detección, Atención y Sanción de la Violencia de Género. Sin embargo, por mencionar un ejemplo, recientemente el director de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA), no dio seguimiento a la denuncia de varias alumnas que señalaron a un compañero que les envió *sexting*.

Por otro lado, el Colectivo Brujas Insurrectas de la Facultad de Estudios Acatlán, de la UNAM, destituyó al presidente del Tribunal Universitario, Eduardo López Betancourt, acusado de hostigamiento sexual. A estas protestas se sumaron el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, quienes denunciaron a jóvenes que las videograbaron en los baños (Soto, 2022; Romero, 2022; Galindo y Lozano, 2022; Schüz et al., 2022; Monroy, 2022).

También es conocido que las demandas para abatir o castigar las violencias de género provienen de las alumnas organizadas, a quienes primero acusan de violentas, vandálicas y radicales. Además de no enfrentar los problemas de violencia de género en las universidades, con castigos, reglamentos, suspensiones, muchas alumnas que se atreven a denunciar reciben una serie de estrategias represivas: les ponen trabas para la titulación, inscripción, entre otras. Todo esto forma parte del cotidiano universitario. No obstante lo anterior, lejos de reducir la violencia, la perpetúa: revictimiza a la persona violentada igual que en muchas delegaciones donde, a pesar de estar indicado por el protocolo de víctimas con perspectiva de género, no hace sino normalizar las violencias, incita al silencio, cómplice y verdugo (Galindo y Lozano, 2022).

Otras formas de violencia

De acuerdo con varios autores (Romero, 2004; Sánchez-Castañeda, 2018; Velasco, 2008, Rey y Martínez, 2020), otros problemas muy fuertes siguen siendo la violencia en la pareja, el embarazo juvenil, la violación a las compañeras por personas conocidas y, por supuesto, la violencia en el noviazgo, lo cual suele suceder también en las universidades.

En la etapa juvenil, es frecuente que surjan conflictos con los padres, y esto lleve a que los jóvenes busquen su identidad a través de los amigos y de la pareja principalmente. Si la violencia ocurre dentro de la familia o si vienen de familias disfuncionales —lo cual es frecuente— los jóvenes se aferran a la relación no satisfactoria y disfuncional que seguramente será después una relación violenta. El riesgo es que la violencia en la pareja es crónica, progresiva y puede ser mortal. Walker (2002) describió el ciclo de la violencia como la acumulación de la tensión, explosión, arrepentimiento y ternura. De esta forma, por culpa y vergüenza, la pareja acepta tratos que de otra forma no aceptaría. Puede suceder

también que las mujeres con un estado premórbido, presenten psicosis a partir de un evento traumático como intento de feminicidio o violación.

Por su lado, los hombres van creyendo que su mal humor y sus problemas son resultado del tipo de pareja que les tocó y entonces aumentan su control sobre las conductas de su pareja, hasta llegar a un punto “que todo los hace enojar”; nuevamente aquí observamos que el estereotipo de lo femenino y lo masculino hace estragos en el autocuidado de los individuos, como responsabilizarse de sus emociones.

A pesar de las recientes campañas dentro de la UNAM en contra de la violencia, prevalece aún el hábito y la costumbre de seguir reproduciendo violencias de género. Muchas de ellas han sido normalizadas, no solo por las alumnas, sino también por personal administrativo y académico. Si la relación violenta continúa, las personas pueden padecer depresión, baja autoestima, aislamiento, fracaso escolar o bajo rendimiento laboral, deserción escolar, violaciones recurrentes, trastornos alimenticios, adicciones, embarazos no deseados, agresiones físicas que atentan contra la salud física y emocional, infecciones de transmisión sexual y la expresión extrema de suicidio.

Existen mitos sobre la violencia y sobre el amor; el más importante es el relativo a la invisibilización del fenómeno mencionado. Se piensa que la violencia solo existe cuando hay golpizas de tal magnitud que tienen que llevar a la mujer al hospital. Otro mito que apoya la “ceguera” sobre el fenómeno en cuestión es que la violencia se asocia con el alcohol y las drogas; con la pobreza y la baja escolaridad, lo cual es falso, pues la no equidad entre géneros ocurre en cualquier clase social, con drogas y sin ellas.

En la UNAM, concretamente en la Facultad de Química, se tienen reportes de que algunos chicos les pegan a sus novias porque no les hacen la tarea. En el medio intelectual y académico universitario también es frecuente la violencia y aunque esta suele ser

más sofisticada, resulta por ello, más peligrosa. Las concepciones erróneas del ideal de amor y pareja, dejan de lado el autocuidado, pues recordemos que a la mujer se le delega como función el bienestar emocional de la pareja, familia, parientes, amigos y vecinos.

Dentro de las estrategias violentas más ocultas y más negadas por muchas jóvenes se encuentran la manipulación dentro de las cuales observamos: *flaming*—provocación de mensaje incendiario, enviado a un foro, lista, para provocar reacciones airadas—; *doxing*—revelar en internet documentos personales—; *gaslighting*—manipulación psicológica que hace que la persona se cuestione su propia memoria, percepción y cordura, tratarla de loca, que dude de sí misma—; *outing*—hacer pública la identidad sexual de una persona u otras intimidades sin su consentimiento, muchas veces de forma agresiva y violenta. Las plataformas virtuales y las redes sociales digitales tienen impunidad casi total, pues sus políticas perpetúan una cultura y una forma sexista de habitar internet.

Chapa et al. (2022) sostienen que la violencia contra las mujeres se naturaliza y por lo mismo se asume como inmodificable. Su eficacia radica en que a través de la fuerza de la repetición de sus narrativas se naturalizan las significaciones que instituyen. Por su parte, para Barberá et al. (2008) el profesorado desempeña una importante labor en la prevención y eliminación de la desigualdad y la violencia de género, ya que la escuela es una de las principales influencias en la socialización diferencial de género. El objetivo de su investigación fue analizar y evaluar una variedad de creencias y mitos sobre el amor romántico en una muestra de futuros maestros. Se utilizó la versión reducida de la Escala de mitos hacia el amor y se analizaron las diferencias de género en las puntuaciones obtenidas. El cuestionario fue aplicado a 433 estudiantes, 76.7 % mujeres y 23.3 % hombres, de grados y másteres relacionados con la docencia y el magisterio, con una edad media de 21.04 (DT = 3.83). Los resultados mostraron que los mitos del amor romántico más aceptados son el mito de la pasión eterna, el mito

de la omnipotencia y el mito de la media naranja. Además, encontró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la aceptación de mitos del amor romántico, lo que podría deberse a la socialización diferencial de género. Las creencias distorsionadas sobre el amor podrían justificar y favorecer la violencia de género, por lo que se hace necesario reformular el discurso romántico y fomentar la igualdad real desde todos los ámbitos socializadores.

Por todo lo anterior, es importante el autocuidado, entendido como una invitación a ser una persona consciente y hacerse cargo de sí misma, ejercer las libertades fundamentales con responsabilidad, conocerse, reconocer sus sentimientos, emociones, deseos, aspiraciones y descubrir las motivaciones e intereses que le impulsan a actuar mediante habilidades comunicativas para la vida. Se distingue el autocuidado emocional, físico, intelectual, espiritual y social. Incluye la higiene, la prevención, la alimentación, el trabajo, el descanso, la higiene del sueño, el derecho a tener un plan de vida y contar con técnicas resilientes que ayuden a enfrentar los malos momentos que toda vida conlleva, como acudir a especialistas, solicitar ayuda de personas expertas, tomar decisiones informadas. Poner límites a las demandas de los demás y continuar y respetar tus procesos y los de los demás. Aprender a vivir en la mayor armonía posible consigo misma y con los demás, pero también aceptar el rechazo de los otros, aunque no para postergar un final desagradable con alguien con la finalidad de obtener el amor o la aceptación de los demás.

Con el autocuidado se obtiene el fortalecimiento de la autoestima, la capacidad de adaptación y generación de respuestas alternativas, actitud optimista, mayor productividad y rendimiento, así como mejor calidad de vida.

La UNAM presentó en un informe, que comprende del 29 de agosto de 2016 al 21 de agosto de 2020, en donde señala que durante este periodo 1,846 personas presentaron alguna queja

por posible violencia de género, identificándose a 1,311 personas como presuntas agresoras. El 92 % de denunciantes son mujeres y los presuntos agresores hombres, 94 %. El 60 % de las mujeres que presentó queja se encontraba en ese momento entre los 18 y 24 años, seguidas por un 17.3 % de mujeres en edades entre los 25 y 35 años (UNAM, 2020).

De las quejas presentadas, 79.2 % fueron expuestas por alumnas, 11.3 % por personal administrativo y 3.6 % por personal académico. Mientras que 42.9 % de los agresores fueron alumnos, 27.7 % académicos y 14.5 % personal administrativo. Las personas externas representan 4.3 %. El 47.9 % constituía una relación académica, 47 tenían vínculo alumna-académico, 245 entre iguales, 9 profesor-alumno y 3 alumno-tutor.

Dentro de la violencia sexual, predomina el hostigamiento sexual, con 23.4 % de los casos, el acoso sexual 21.4 %, y abuso sexual 23.8 %, este último refiere a tocamientos, ejecución del acto sexual, masturbación frente a otra persona.

De la violencia psicológica, 18.1 % de los reportes se asocian con insultos, 15.8 % con amenazas y 13.2 % con humillaciones. Finalmente, de las 1,158 quejas que procedieron, el 55.9 % se resolvió con sanción formal, 2.3 % con un acuerdo a través de procedimiento alternativo; 24 % están en trámite, en 8 % de los casos no se encontraron elementos y 1.9 % se declaró improcedente.

Cabe señalar que durante la pandemia por COVID19, las quejas aumentaron igual que en el resto del país. Esto pone de manifiesto la necesidad de educar más para la vida, buscar habilidades en inteligencia emocional, resiliencia, autocuidado —como el aquí propuesto—, ya que si bien los alumnos fueron atendidos por los profesores a quienes no se les pago equipo de cómputo, luz, internet y ellos mantuvieron a los estudiantes con clases, asesorías, tutorías, terapias, es responsabilidad de la UNAM darle la debida importancia a las salud física y psíquica de su población.

Taller

A través de mi experiencia en la Facultad de Filosofía y Letras, en la Dirección General de Orientación y Atención Educativa DGOAE y Asuntos Estudiantiles, quienes más han mostrado preocupación por abatir la violencia de género —mucho antes que esta estuviera incorporada en el Plan de Desarrollo— fueron diversas facultades y las entonces ENES visitadas.

Con la experiencia adquirida en el Equipo de Lucha contra la Violencia a las Mujeres y a las Niñas en el entonces Distrito Federal, se generó el curso-taller *Noviazgo sin violencia*, que se propuso a varias dependencias de la UNAM. Se trata de un curso para sensibilizar a los alumnos en contra de la violencia en diversos ámbitos —escolar, comunitaria, familiar, noviazgo, feminicidios, y de alerta de violencia de género contra las mujeres—, evitando la invisibilización de las agresiones y discriminaciones sobre todo en la universidad, y así brindar herramientas que les permitan detectar agresiones, estrategias de afrontamiento, defenderse de manera preventiva y correctiva, y finalmente, si así lo requieren, acudir a las instalaciones correspondientes a recibir orientación psicológica, legal y médica. Se usa el enfoque de género, basado en derechos humanos de índole internacional y federal.

Dentro del temario se hablaba de los tipos de violencia: violencia familiar, de pareja, círculo vicioso de la violencia, noviazgo; derechos humanos y no discriminación, resolución no violenta de conflictos, estrategias de afrontamiento, autocuidado y puntos de una relación exitosa. También se les mostraban las diversas leyes que precedieron a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que fue publicada el 1 de febrero de 2007 con carácter internacional y que el Estado mexicano está obligado a cumplir, toda vez que participó y acordó generar programas contra la violencia hacia las mujeres y las niñas.

Se aplicaba el mismo cuestionario antes y después del curso

donde se preguntaba a los alumnos si tenían un hogar o un noviazgo donde vivieran violencia: qué estrategias generaban para combatirla, si conocían sus derechos, si habían acudido con algún profesional —psicólogo, abogado. Se les interrogaba acerca del conocimiento sobre legislación contra la violencia, también si conocían cómo y por qué se daba.

Como era de esperarse, los alumnos al inicio del curso decían no haber vivido violencia ni en la universidad, ni con el novio, la familia o los amigos. Está presente el prejuicio de que violencia es golpear hasta casi matar a la víctima. Desconocen los tipos de violencia que existen, pero una vez que se iniciaba el taller, tomaban consciencia de que no habían llegado a él por casualidad, sino que efectivamente, sus sospechas, eran ciertas. En los cursos y talleres siempre se intentó generar un clima de confianza, donde nadie se sintiera cuestionado o criticado respecto al tipo de relaciones que mantenían. También se hablaba de las diversas modalidades de violencia que existían, como el barrio, la violencia en política, la violencia mundial, las guerras, el narcotráfico, etcétera.

El curso incluía tomar consciencia de que bajo el efecto de las drogas se pueden cometer crímenes, y entonces, los educandos dejaban de normalizar la violencia vivida en las universidades y que por pena o miedo no denunciaban a los agresores y si lo hacían, la institución demostraba impunidad.

A los alumnos se les canalizaba a las unidades de atención en violencia, a diversos servicios de la universidad o a servicios particulares de bajo costo —a quienes pudieran pagarlo—, dado que las dependencias universitarias como Psicología o Centro Médico se encontraban llenas, o bien, aceptaban a los pacientes dependiendo del protocolo que se estuviera investigando. También estuvo a disposición el centro de atención telefónica de la Facultad de Psicología que pasó por varias dificultades, como sucede en muchos casos cuando quieren hacer *mobbing* a los profesores, removiendo de dicho centro al profesor que lo había iniciado.

Una desigualdad importante entre hombres y mujeres es que las mujeres habitualmente destinan más tiempo al cuidado de los demás: llámese padre, hermanos, madre, enfermos, hijos o cónyuge, lo cual sigue poniendo en desventaja a las mujeres para conseguir un buen trabajo, para generar mejores y mayores ingresos.

Resultados

Entre la aplicación del cuestionario al inicio y término del curso-taller *Noviazgo sin violencia*, hubo diferencias significativas en la respuesta respecto a si han vivido violencia. Al inicio solo una o dos personas indicaron haber padecido violencia, al finalizar el taller todas señalaban haberla vivido.

Respecto a si conocían instrumentos legales para la prevención, erradicación y castigo de actos violentos contra mujeres y niñas, al inicio del curso señalaron que no, pero al terminar, fueron varios los instrumentos legales que tenían en su poder, algunos de estos, artículos leídos durante el curso. En la cuestión relativa a los tipos de violencia, casi todos conocían la violencia física, pero al finalizar los talleres conocían más tipos y se sentían identificadas con varias.

Con la cuestión relativa a los derechos humanos, hubo diferencias significativas, pues de conocer uno o dos derechos, mencionaron al menos 10 en la segunda aplicación del cuestionario. Al inicio del taller en los reactivos: ¿qué opinas respecto al refrán hay que sufrir para merecer? o ¿crees que alguna mujer haga algo tan malo, que merezca ser castigada? Dijeron simplemente que “no”, pero en el segundo cuestionario dieron razones de por qué estos eran falsos y creencias populares que había que combatir.

Al interrogarlos sobre ¿crees que exista el amor de tu vida?, ¿por qué?, ¿crees que el amor lo cura todo? Al inicio respondieron simplemente “no” o “no sé”, pero en la segunda aplicación compartieron respuestas mucho más razonadas y menos idealistas.

De las contestaciones que más nos preocupaban, pues consideramos que son preventivas de la violencia, fueron las vinculadas a las preguntas ¿qué haces por tu autocuidado? y ¿sabes qué puedes cambiar y qué no en una relación? Sobre esto, indicaron que había muchas cosas que tenían que modificar respecto a cómo protegerse, cuidarse y mejorar la calidad de su vida.

Conclusión

Es importante hacer respetar las leyes y ofrecer a las mujeres espacios libres de violencia para lograr su desarrollo personal, social, académico. La universidad no solo debe de formar profesionalmente a sus alumnos, sino que hoy más que nunca es importante dotarlos de herramientas útiles para la vida, en espacios libres de violencia.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que siguen prevaleciendo mitos sobre el amor romántico, mágico y maravilloso fomentado por Hollywood y sus historias irreales que hace vulnerables a las mujeres a la violencia. Para contrarrestar lo anterior, es importante hablar de mujeres muy valiosas y talentosas a lo largo de la historia, romper el silencio y desgarrar la cultura machista que oprime a hombres y mujeres.

A partir de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se establecen los diferentes tipos de violencia que existen: física, psicológica, patrimonial, sexual, económica y otras análogas en donde entran los celos, la infidelidad y el desamor.

La felicidad es responsabilidad de cada ser humano, de buscar su sentido de vida, de asumir decisiones y tomarlas como un arte de vivir y no como el miedo y el temor de no encontrar a alguien más. Hay que recordar que el noviazgo es una etapa de transición y de conocimiento de uno y del otro y no hay ningún contrato a perpetuidad o razón para continuar en una relación poco

satisfactoria. Las relaciones también pueden terminar porque las personas van cambiando y lo que fue un acuerdo inicial, puede no resultar satisfactorio después.

Discusión

Nunca serán suficientes los esfuerzos por divulgar estudios que demuestran las capacidades de hombres y de mujeres en lo intelectual, la comprensión matemática, física, manual, inteligencia emocional, autocuidado, cuidado a otros, empatía, inteligencia corporal y demás habilidades para mejorar la propia vida y la de quienes nos rodean a través de la no violencia (Ameglio, 2019).

Es necesario garantizar la vida libre de violencia en las universidades, no esperar a castigar, sino educar en la prevención, actuar conforme a derecho, el autocuidado y la salud mental de las alumnas. Los casos que ameriten castigo, suspensión o rescisión de contrato deben llevarse a cabo con transparencia sin privilegiar a los grupos allegados al poder. Asegurar la paz y la educación de los ciudadanos.

La educación es un derecho universal que debe defender la no violencia en sus ámbitos y eso implica una serie de maniobras para evitar exclusiones, discriminaciones que pongan en peligro la sana convivencia y la paz a la que todos tenemos derecho. Sin duda, ha habido grandes innovaciones dentro de las universidades. Es importante involucrar a toda la comunidad universitaria en trabajos multi, trans e interdisciplinarios como el derecho a la vida, a la buena vida, o bien reconocimiento de la otredad y respeto al otro y, sobre todo, generar ambientes de paz.

Referencias

- Ameglio, P. (Coord.). (2019). *Tejiendo alternativas: hacia una cultura de paz y no violencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL-UNAM/91>
- Amorós, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales. En V. Maqueira y C. Sánchez (Eds.) *Violencia y sociedad patriarcal*. Pablo Iglesias.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275–285. <https://doi.org/10.1174/021347408784135805>
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género. (2017). *Tendencias de género*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://tendencias.cieg.unam.mx/igualdad.html>
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género. (2019). *Boletín Números y Género #20. Carreras para mujeres y carreras para hombres*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://tendencias.cieg.unam.mx/boletin-20.html>
- Chapa, A. C., Cadena, I., Almanza, A. M. y Gómez, A. H. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham* 20(1), 77-91. <https://doi.org/10.21500/22563202>.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). *Protocolo Estambul*.
- Donoso-Vázquez, T. y Rebollo-Catalán, A. (Coords.). (2022). *Violencias de género en entornos virtuales*. Octaedro.
- Galindo, A. K. y Lozano, A. (julio- diciembre, 2022). Movimiento universitario y violencia de género. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 56, 301-330.

- Monroy, L. A. (2022). Un reto en común: combatir la violencia de género en las universidades mexicanas. *El Cotidiano*, 37(233), 43-54.
- Oficina de la Abogacía General. (2019). Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México
- Romero, I. (mayo-agosto 2004). Desvelar la violencia: una intervención para la prevención y el cambio. *Papeles del Psicólogo*, 19-25.
- Sánchez-Castañeda, A. (Coord.). (2018). *El Acoso Escolar. Una visión comparada. Defensoría de los derechos universitarios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schüz, H., Pantelmann, H., Wälty, T. y Lawrenz, N. (2022). Dealing with Sexual Discrimination and Violence in German Universities. *An Inventory: Debate Feminista*, 32, 64. <https://doi.org/1022201/cieg.2594066xe.2022.64.2357>
- Soto, A. J. (julio-diciembre 2022). Violencia en universidades, en la impunidad por falta de aplicación de protocolos. *Cimac Noticias Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 56, 301-330.
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Informe UNAM sobre violencias de Género*. (2020). México.
- Velasco, H. (2008). Noviazgo, territorio donde incuba la violencia. *CIMAC. Noticias Revista de Estudios de Género*. www.cimacnoticias.com/site/s07021302-CONTEXTO-Noviazgo.16527.0.html-37k
- Walker, L. (2002). *The Battered Women (Las mujeres maltratadas)*. Paidós.

Autores

Amayrani Tejeda Pérez | amay24tp@gmail.com

Licenciada en Lengua Francesa por el *Centre Lartigue* de Montreal; certificada en Competencias Laborales bajo el Estándar de Competencias. Trabaja en estrategias de intervención con niños y adolescentes con TDAH. Además, es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Ha sido docente de francés en diversas instituciones de educación básica. Ocupó un cargo administrativo en el *Centre Sud* Beaudry, Montreal. Realizó una movilidad virtual al extranjero como parte del Programa Educativo de Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL-VIC) México-Argentina. Actualmente cursa el Programa de Especialización en Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana.

Ángel Augusto Landa Alemán | anlanda@uv.mx

Licenciado en Lengua Francesa y Maestro en Educación por la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica del Francés y miembro núcleo

del Cuerpo Académico Autonomía del Aprendizaje (UV-CA423). Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Profesor de tiempo completo en la licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la UV. Examinador-corrector de los exámenes de certificación DELF.

Los temas de investigación que cultiva versan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguas y culturas extranjeras, el uso de la tecnología en ambientes educativos multimodales para la enseñanza-aprendizaje y evaluación en la educación, diseño de materiales y proyectos didácticos en lenguas, interculturalidad y migración. Actualmente cursa el doctorado en la línea de Educación Intercultural-Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación, UV.

Anid Cathy Hernández Baruch | chernandez@uv.mx

Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Universitario de Puebla y licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana. Es docente del Programa Educativo en Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (SEA-UV). Es Miembro del Cuerpo Académico Procesos Educativos Emergentes (CA -542). Cuenta con perfil Prodep-Deseable.

Cintia Ortiz Blanco | cintiaortiz@hotmail.com

Maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Posee Perfil Promep-Deseable. Líder del Cuerpo Académico BENVERCR-CA-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad, donde cultiva las líneas de generación y aplicación del conocimiento: LGAC-I Los procesos tuto-

riales en la formación del profesorado y LGAC-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales. Sus temas de investigación son la tutoría, la formación inicial y continua de docentes, práctica docente y trabajo entre docentes y familias. Actualmente cursa el doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga, España.

Denisse Aramburo Guerra | daramburo@uabc.edu.mx

Maestra en Administración Pública y licenciada en Economía por Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que investiga actualmente son temas relacionados con la violencia, gobierno digital para Baja California, desarrollo socioeconómico, transparencia y rendición de cuentas de la agenda 2030, políticas para espacios emergentes en Baja California. Actualmente cursa el doctorado en Gobierno y Políticas Públicas en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Enrique Hernández Guerson | enhernandez@uv.mx

Psicólogo, especialista en Salud Pública y maestro en Educación. Estudios de doctorado en Ciencias Sociales, con énfasis en salud. Investigador de tiempo completo en el Instituto de Salud Pública de la Universidad Veracruzana. Su línea de investigación de interés es la promoción de la salud, en torno a la cual ha realizando proyectos sobre las representaciones sociales y adultos mayores. Conferencista, articulista, ensayista, editorialista y profesor de ámbitos de nivel superior. Integrante del equipo académico en Iberoamérica en Movimiento (IBEAM). Cuatro décadas de ejercicio profesional en psicoterapia, psicopedagogía y en los últimos años en psicoterapia gerontológica.

Fabiola Cervantes Rincón | facervantes@uv.mx

Licenciada en Lengua Francesa y maestra en Didáctica del Francés por la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica del Francés y colaboradora del Cuerpo Académico Actores Sociales y Disciplinas Académicas (UV-CA388). Perfil-Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Profesora de tiempo completo en la licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la UV. Formadora de examinadores-correctores DELF-DALF y examinadora-correctora DELF-DALF. Sus temas de investigación se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, didáctica del francés para objetivos específicos, evaluación y certificación de lenguas, interculturalidad y prácticas interculturales. Actualmente cursa el doctorado en las líneas de Educación Intercultural-Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación, UV.

Hilda Beatriz Salmerón García | hilda.salmeron@gmail.com

Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación, licenciada y maestra en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Terapeuta de familia, pareja y grupos. Licenciada en Psicología por la UVM. Sus temas de investigación son el estudio de las resiliencias vs. violencias en educación, la violencia escolar y feminicidios, filosofía de la educación y género. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras en SUAYED Pedagogía, UNAM y directora en Psicoterapia Integral, A. C. Es miembro de varias asociaciones nacionales e internacionales. Realiza una estancia postdoctoral en ENES Juriquilla: *Violencia, feminicidio y estrategias desde la resiliencia en México ante el COVID19*, proyecto PAPIIT IA302021 y del PAPIIME PE302021 *Intervención educativa ecosistémica en situaciones de emergencia* CUAIED.

Irma Alicia González Hernández | irma@uabc.edu.mx

Maestra en Desarrollo Urbano y licenciada en Sociología, ambas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Profesora investigadora de tiempo completo en la misma institución. Coordinadora de Tronco Común en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la UABC. Miembro del Cuerpo Académico Estudios Sociales y Jurídicos, Derechos Humanos y Seguridad Pública. Con 31 años de experiencia docente, ha ocupado diversos cargos en la misma facultad.

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión | jedorantes@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es maestra en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Los temas de investigación que cultiva versan sobre las representaciones sociales, violencia escolar y violencia en redes sociales. Es miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (Renir-Cemers/México), integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es docente del Programa Educativo en Pedagogía en el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA-UV), de la especialización en Estudios de Opinión (PNPC Internacional-Conacyt) y del doctorado en Innovación en Educación Superior (PNPC-Conacyt) en la Universidad Veracruzana; en esta misma institución coordina también el Cuerpo Académico (CA-542) Procesos Educativos Emergentes. Es premio Estatal de Ciencia y Tecnología 2023 en el Área IV Humanidades y Ciencias de la Conducta, otorgado por el Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (COVEICYDET) y por el Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores nivel 2 (SNI-II).

Karla Paola Martínez Rámila | kamartinez@uv.mx

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México, con especialidad y maestría en Ingeniería de Software por la Universidad Veracruzana. Es ingeniera en Sistemas Computacionales por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Profesora investigadora en la Universidad Veracruzana, las líneas de investigación que cultiva son las TIC en la Educación y trayectorias escolares. Consultora en proyectos de innovación tecnológica en Instituciones de Educación Superior. Es autora y coautora de artículos en revistas, capítulos de libro, así como de ponencias en congresos nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel candidata (SNI-C).

Laura Oliva Zárate | loliva@uv.mx

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Maestra en Psicoterapia Infantil Gestalt y licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. La línea de investigación que cultiva en el Cuerpo Académico Psicología y Desarrollo Humano refiere al análisis y diseño de interacciones sociales en ambientes institucionales. Sus estudios se sitúan en el ámbito escolar desde nivel preescolar hasta universitario, con énfasis en problemas de conducta y violencia. Fue Coordinadora del Centro de Desarrollo Infantil y de la Casa Hogar Conecalli, pertenecientes al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Estado de Veracruz. Es docente de la especialización en Estudios de Opinión (PNPC Internacional-Conacyt) y de la maestría en Desarrollo Humano de la Universidad Veracruzana. Actualmente es investigadora de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana y docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Es Perfil

Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores nivel 1 (SNII-I).

Leomar Mar Medina | leomedina2@hotmail.com

Maestro en Desarrollo Regional Sustentable por El Colegio de Veracruz, especialista en Desarrollo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, especialista en Estudios de Opinión y licenciado en Economía por la Universidad Veracruzana. Profesor normalista con especialidad en el área de Ciencias Sociales por la Normal Superior “Simón Bolívar”. Docente desde hace 19 años frente a grupo en nivel telesecundaria. Actualmente cursa el doctorado en Innovación en Educación Superior del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Sus temas de investigación son migración, educación rural, telesecundaria y expectativas educativas de los estudiantes.

Manuel Zavaleta Suárez | mzavaleta@uabc.edu.mx

Doctor en Ciencias Administrativas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la UABC, donde imparte diferentes áreas de especialidad en las licenciaturas en Administración Pública, Relaciones Internacionales y Economía, así como en el nivel de posgrado. Las líneas de investigación que cultiva son políticas públicas, desarrollo urbano y gobierno. Cuenta con el reconocimiento Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1 (SNII-I).

Patricia Aguirre Gamboa | paguirre@uv.mx

Doctora en Comunicación por la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado en el área de la Comunicación Organizacional. Docente e investigadora, con participación en distintos congresos, foros nacionales e internacionales. Posee diversas publicaciones y cultiva las líneas de investigación en cultura tecnológica en medios de información y reingeniería de la comunicación. Ha sido coordinadora de la maestría en Periodismo y coordinadora de la maestría en Comunicación Organizacional, ambos programas adscritos a la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación. De igual manera, fue coordinadora del departamento de Educación Continua con el programa educativo “Examen General de Conocimientos”. Actualmente se desempeña como docente en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación y en la especialización en Estudios de Opinión (PNPC-Conacyt) de la Universidad Veracruzana. Pertenece al Cuerpo Académico en consolidación Estudios en Comunicación e Información, Prodep-UV-310 y al Núcleo Académico Básico de la especialización en Estudios de Opinión. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel candidata (SNII-C).

Reyna María Montero Vidales | reyniux11@hotmail.com

Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y en Desarrollo Humano por la Universidad Veracruzana y en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Perfil Promep-Deseable. Miembro del Cuerpo Académico BENVERCR-CA-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad. Cultiva las líneas de generación del conocimiento: LGAC-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y LGAC-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales.

Rosalía Carrillo Meráz | apanerowa@hotmail.com

Doctora en Ciencias Sociales y posdoctora en Investigación Educativa, cuenta con la maestría en Investigación Educativa y la Licenciatura en Teatro; Actualmente es Profesora-investigadora. Ha publicado diversos artículos especializados y de difusión sobre el tema de violencia en las universidades, género, cambio cultural y masculinidades. Ha presentado ponencias en eventos especializados en varios países de América Latina y Europa. Autora del libro *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana* (2015) y coautora con Rafael Montesinos de los libros *Entretejiendo fronteras entre hombres y mujeres* (2019) y *Violencias comparadas en universidades públicas e Instituciones de Educación Superior* (2020). También destaca su trabajo como promotora de una cultura para la paz y la no violencia, ofreciendo talleres y obras de teatro-intervención a diversas Instituciones de Educación Superior y organizaciones no gubernamentales. Actualmente es profesora en la maestría en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, de la maestría y doctorado en Género y Prevención de la Violencia del Centro Internacional de Posgrado. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1 (SNII-I).

Sajid Demian Lonngi Reyna | slonngi@uv.mx

Doctor en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Maestro en Investigación y Psicología Aplicada a la Educación, además de maestro en Entornos Digitales y Tecnología Educativa. Es licenciado en Psicología. Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultiva actualmente son: tecnologías de la información y la comunicación, tecnología educativa, psicología educativa, psicología clínica infantil, ludismo, ludismo en la educación y las estrategias didácticas colaborativas para la resolución de problemas.

Es docente del Programa Educativo en Pedagogía en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (SEA-UV). Pertenece al Cuerpo Académico (CA-542) Procesos Educativos Emergentes. Se desempeña como actor y promotor del juego de rol para el desarrollo de competencias lúdicas que favorezcan el aprendizaje y la formación humana. Cuenta con experiencia en diseño y desarrollo de recursos y materiales digitales en distintos medios y formatos que van desde recursos educativos abiertos hasta cursos en línea. Cuenta con perfil Prodep-Deseable.

Sandra Areli Saldaña Ibarra | ssaldana@uv.mx

Licenciada en Pedagogía, maestra en Educación Superior y doctora en Investigación Educativa. Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Salud Pública de la Universidad Veracruzana. Línea de investigación en educación para la salud y programas intergeneracionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel candidata (SNIH-C).

Susana García Aguilar | susagarcia@uv.mx

Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Cuenta con la Maestría en Psicología Educativa y la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que cultiva actualmente son: Género, Educación e Inclusión a la diversidad y representaciones sociales. Es docente del Programa Educativo en Pedagogía de la Universidad Veracruzana (SEA-UV). Es Coordinadora de Tutorías del Programa Educativo de Pedagogía (SEA-UV). Es Miembro del Cuerpo Académico Procesos Educativos Emergentes (CA-542). Cuenta con perfil Prodep-Deseable.

Tania Sánchez Galván | taniag@hotmail.com

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestra en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje, licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Actualmente es docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana en la licenciatura en Preescolar. Se ha desempeñado a lo largo de los años como docente de la MIEB-UEP y otros programas de la BENV. Ha sido jefa del Área de Titulación en la Subdirección de Docencia de la BENV. Fue responsable del área de Tutoría y Titulación en la UEP-BENV. Participó como asesora técnica pedagógica del Departamento Técnico del nivel Preescolar Federal.

Wietse de Vries Meijer | wietsedevries4@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesor-Investigador del Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), es integrante del Seminario de Educación Superior UNAM, además de colaborar para *Higher Education Reform (HER)*, *International Public Policy Association (IPPA)* y *Association for Social Studies of Science and Technology (ASSST)*. Cuenta con Perfil Deseable Prodep. Investiga sobre políticas públicas en educación superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 2 (SNII-II).

Yvonne Cansigno Gutiérrez | ycg@azc.uam.mx

Doctora en Letras Francesas por la Universidad de Lomonges, Francia. Profesora-investigadora de FLE del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Coordinadora de la maestría en Literatura Mexicana Con-

temporánea. Miembro del Área de Investigación Literatura Comparada, Lingüística Aplicada y Tecnologías de la Información y la Comunicación, coordinadora del Cuerpo Académico Prodep Lingüística Aplicada y Literatura Comparada e Innovación Tecnológica. Ha publicado artículos en didáctica de FLE, literatura francesa e hispanoamericana en revistas y libros especializados. Coordinadora de los libros colectivos *Défis d'écriture* (2010), *Le Français au Mexique: hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux* (2018) y *Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas* (2021).

Miradas y Hallazgos Educativos en el Sistema de Educación Superior

... Las universidades han tenido que convivir con distintos gobiernos que intentan imponer sus ideas a la universidad. A la par del supuesto de que un gobierno puede modificar el funcionamiento de la educación superior, está la idea de que un gobierno de oposición puede dismantelar las políticas del pasado y deshacer los efectos.

... Las universidades responden continuamente a problemas sociales, sin necesidad que estos sean definidos como prioridades nacionales por el gobierno. A lo largo de la historia han creado nuevas carreras y proyectos para responder a retos y desafíos internos y externos. En este libro se analizan problemas importantes como la migración calificada y la violencia, pero en cualquier universidad existen múltiples programas y proyectos que buscan entender temas como la pobreza, la salud, la democracia, el calentamiento global o los derechos humanos.

Así, **este libro inspira optimismo**. Las universidades responden a cambios en su entorno a través de muchas iniciativas de estudiantes y académicos. Estas iniciativas raras veces aparecen en los informes y anuarios estadísticos, pero son de suma importancia. Gracias a ellas las universidades han sobrevivido revoluciones, guerras, intervenciones y políticas gubernamentales de reforma. En cada momento, los académicos y estudiantes han tenido suficiente imaginación y recursos para mejorar la práctica educativa. Este libro evidencia que las cosas cambian constantemente, sin necesidad de políticas.

Wietse de Vries Meijer