

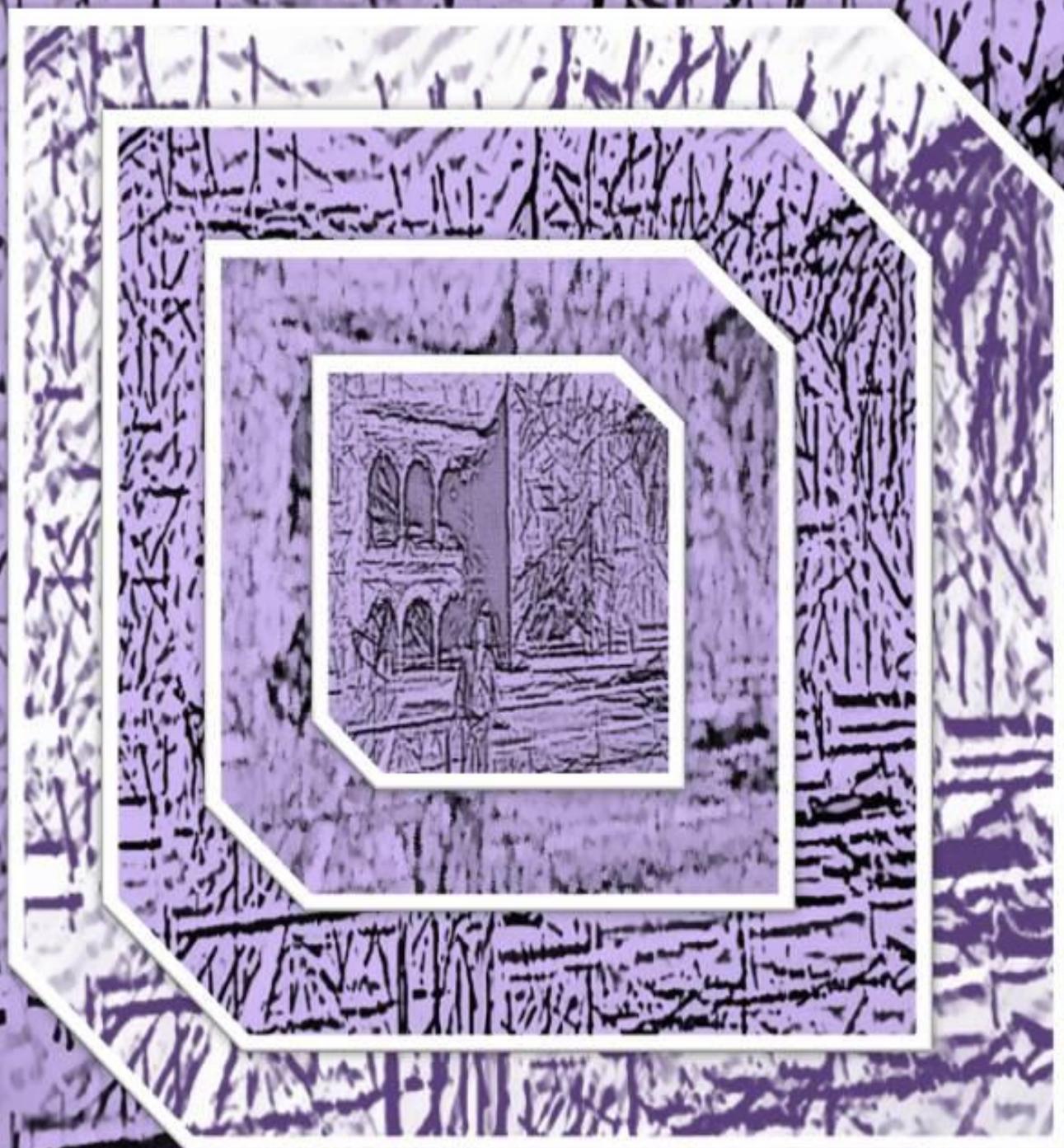
P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

**REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.**

VOL. 13, NO. 24

ENERO-JUNIO DE 2021



C O N T E N I D O

EL SÍNDROME DE BURNOUT UNIDIMENSIONAL Y SUS MANIFESTACIONES EN ESTUDIANTES PRACTICANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DEL ESTERO – DAR DEL 2018 <i>Bianciotti Fernando Nicolás</i>	11
LAS EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS DE UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO DE LA SEP 2017 <i>José Edgar Correa Terán</i>	24
INSTRUMENTO DE CAPITALES Y HABITUS EN LA LICENCIATURA DE INGENIERÍA CIVIL <i>Erivan Velasco Núñez , Jesús Abidán Ramos Salas y Luis Alan Acuña Gamboa</i>	34
LA TRANSCOMPLEJIDAD, UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA DE LA EVOLUCIÓN INTELECTUAL <i>Yordis Enrique Salcedo Rodríguez</i>	42
ÉTICA DOCENTE Y VALORES DE LA DEMOCRACIA EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR <i>Perla Judith Díaz Valles</i>	54
IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y PSICOSOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL UNIVERSITARIA <i>Giselle León León</i>	66
ACOSO SEXUAL CALLEJERO EN MUJERES DE LA CIUDAD DE TOLUCA: EXPERIENCIAS, PRÁCTICAS Y TÉRMINOS ASOCIADOS <i>Erika Robles Estrada, Hans Oudhof van Barneveld y Aída Mercado Maya</i>	83

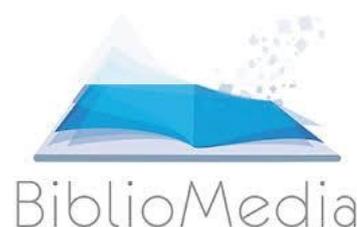
INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



¿Dónde lo publico?



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Frago** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dra. Ana Barrera-Herrera (*Universidad Católica de Temuco, Chile*)

Dr. Rodolfo Rincones (*Universidad del Paso en Texas, USA*)

Dra. Jazmín Beatriz Anzules Guerra (*Universidad Técnica de Manabí, Ecuador*)

Dr. Elmys Escribano Hervis (*Universidad de Matanzas, Cuba*)

Dra. Ana Marcela Mungaray Lagarda (*Universidad Autónoma de Baja California*)

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*)

Dra. Cecilia Acuña Kaldman (*Universidad Durango Santander, Campus Hermosillo, Sonora*)

Magister Javier Araujo (*Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*)

Dr. Bernardo Miranda Esquer (*Director de la revista REDIE: Red de Investigación Educativa en Sonora*)

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo (*Universidad Pedagógica de Durango*)

Dra. Cecilia Ortega Díaz (*Escuela Normal de Amecameca, Estado de México*)

Dr. Miguel A. Bustamante Ubilla (*Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Talca, Chile*)

Dr. Octavio González Vázquez (*Centro de Actualización del Magisterio en Durango*)

Dr. Javier Damián Simón (*Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan*)

Dr. Saúl Elizarrarás Baena (*Escuela Normal Superior de México*)

Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*)

Dr. Aleixandre Brian Duche Pérez (*Universidad Católica de Santa María, Perú*)

Dr. Antonio Hernández Pérez (*Escuela Normal de Amecameca*)

Dra. Oxana Rodríguez Reyes (*Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Agraria de La Habana, Cuba*)

Dra. Aurora Sierra Canto (*Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán*)

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress - World With Science (catálogo digital) y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica y se asumen los principios propuestos por el Manifiesto de Leiden para métricas de investigación.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información

relacionada con los artículos recibidos, y la correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán

almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 100% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 16 trabajos en total; se aceptaron 7 y se rechazaron 9.

Acumulativo (veinticuatro números)

- a) El 72% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 284 trabajos en total; se han aceptado 211 y se han rechazado 73.

EL SÍNDROME DE BURNOUT UNIDIMENSIONAL Y SUS MANIFESTACIONES EN ESTUDIANTES PRACTICANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DEL ESTERO – DAR DEL 2018

THE UNIDIMENSIONAL BURNOUT SYNDROME AND ITS MANIFESTATIONS IN PRACTICING STUDENTS OF THE DEGREE IN PSYCHOLOGY OF THE CATHOLIC UNIVERSITY OF SANTIAGO DEL ESTERO - DAR OF 2018

Bianciotti Fernando Nicolás

Licenciado en psicología; Universidad Católica de Santiago del Estero – DAR; ferbianciotti@gmail.com

Recibido: 06 de febrero de 2020
Aceptado: 12 de noviembre de 2020

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivos centrales: establecer la prevalencia del Síndrome de Burnout Unidimensional y sus manifestaciones en alumnos practicantes del último año de una licenciatura en psicología. Para el logro de este objetivo, se desarrolló un estudio cuantitativo no experimental, longitudinal panel, a través de la aplicación de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (modificada) y el Inventario de sintomatología del estrés a los alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Santiago del Estero – Departamento Académico Rafaela. Los resultados obtenidos muestran una predominancia de manifestaciones de índole psicológica, luego sociopsicológica y, en menor medida, física. Esto permite concluir que la totalidad de la población estudiada tiene presencia del síndrome, con diversidad de manifestaciones.

Palabras clave: Síndrome de Burnout Unidimensional; estrés; estudiantes; educación superior.

Abstract

The present research considered as central objectives: to establish the prevalence of Unidimensional Burnout Syndrome and its manifestations in practicing students of the last year of a degree in psychology. To achieve this objective, a non-experimental, longitudinal panel quantitative study through the application of the Student Burnout One-Dimensional Scale and the Inventory of Stress Symptomatology to students of the students of the Degree in Psychology of the Catholic University of Santiago del Estero – Rafaela's Academic Department. The results showed a predominance of manifestations of a psychological, then socio-psychological and, to a lesser extent, physical nature. This allows us to conclude that the entire population studied has the presence of the syndrome with a variety of manifestations.

Key words: Unidimensional Burnout syndrome; stress; students; higher education.

Introducción.

Cuando las personas no logran adaptarse a los diversos eventos estresantes que existen y la exposición a ellos se torna prolongada, se comienza a transitar un camino donde el ser humano deja de tomar en cuenta sus propias necesidades, llevándolo a desencadenar progresivamente un estado de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo. Esto refiere, según Barraza (2009) al desencadenamiento del Síndrome de Burnout Unidimensional. Dicho síndrome es analizado en indicadores actitudinales e indicadores comportamentales, siendo junto a las manifestaciones de estrés los puntos focales del presente trabajo.

El contexto actual impone exigencias cada vez más complejas tanto sobre los individuos como en los espacios de trabajo donde se determinan niveles muy altos de desempeño que se tienen que alcanzar para estar acordes al ritmo del cambio y no quedar fuera del mundo laboral. Por ello, muchas personas ingresan al ámbito universitario, ámbito en el que (al igual que en los espacios laborales) las instituciones son potenciales espacios donde se pueden producir situaciones estresantes.

Particularmente, el estudiante de psicología tiene la necesidad continua de prepararse en conocimientos especializados para desarrollar sus competencias teóricas, técnicas y éticas que permitan la intervención en las personas y los problemas que afectan sus vidas. Es así que el estudiante se encuentra inmerso en períodos prolongados de exposición en el aula, en lugares altamente demandantes junto a horarios entrecortados, intentando cumplimentar la totalidad de las exigencias académicas, resignando horas de sueño y tiempo libre que les permiten recuperarse, provocando que se aumenten los esfuerzos para mantener el desempeño esperado por los demás y por ellos mismos.

En la carrera Licenciatura en Psicología de la UCSE-DAR el estudiante practicante, especialmente durante el último año de su formación académica, se enfrenta a una serie de exigencias preparativas para desempeñarse como profesionales capacitados teóricamente, práctica y éticamente en el futuro. Entre ellas están asistir a las clases teóricas, a los espacios de supervisión, a los lugares de prácticas en instituciones por fuera de la universidad, elaboración de informes, entre muchas otras actividades. Las exigencias antes mencionadas pueden ser vivenciadas como estresores a los que se ve sometido y que afectan su salud física, psicológica y, por consecuencia, su desempeño académico, poniéndolos en riesgo a ellos mismos y a los usuarios de su ejercicio, durante las prácticas profesionales supervisadas.

Se decidió abordar la problemática del Síndrome de Burnout desde una perspectiva unidimensional, consecuencia de considerar y focalizar como constructo principal la pérdida de las fuentes de energía propias de la persona (Barraza, 2011). Autores como Astorga, Campos y Manga Rodríguez (2005) apoyan este enfoque conceptual aclarando que en estudiantes se ha demostrado la existencia de Burnout, siendo el cansancio emocional expresión por excelencia, ya que las dimensiones “despersonalización” y “falta de realización personal” son prácticamente inexistentes.

Barraza (2009, 2011) define al enfoque unidimensional como un estado producido por una exposición prolongada a situaciones generadoras de estrés, hasta llegar al extremo de no tomar en cuenta las propias necesidades, que conllevan a un estado de agotamiento, específicamente: fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo.

En el Burnout se sistematizan cuatro niveles clínicos:

- El primero de estos niveles sin presencia del Síndrome,
- Nivel 'leve' donde la persona comienza con entusiasmo y grandes expectativas poco realistas, provocándose quejas, cansancio general y dificultades para levantarse por la mañana.
- Nivel 'moderado' donde se dan períodos de estancamiento, no se reconoce de sus superiores, tendencia al aislamiento y negativismo;
- Nivel 'profundo' caracterizado por gran frustración, desencadenando indiferencia y apatía hacia los demás, ausentismo, automedicación de psicofármacos, abuso de alcohol y drogas (Thomaé, Ayala, Sphan & Stortti, 2006).

El segundo aspecto que se aborda en este trabajo, son las manifestaciones que surgen frente a las situaciones de estrés crónico y posterior Síndrome de Burnout Unidimensional. Para ello, se define al estrés como una reacción del individuo que comprende una respuesta fisiológica, cognitiva, emocional y volitiva a situaciones que implican cambios en la vida del mismo. Dichas situaciones pueden estar asociadas a eventos circunstanciales o eventos continuos, que potencialmente pueden producir estrés de carácter acumulativo (Sandín, 2003).

El estrés puede sobrepasar al individuo y sus capacidades de tramitarlo, de manera que comience a producir una serie de sesgos o errores cognitivos en la interpretación de su actividad fisiológica, de su conducta, pensamientos o situaciones, que devienen en la posible adquisición de temores irracionales, fobias, enfado o ira, irritabilidad, tristeza, depresión, y otras reacciones emocionales entre otras (Bittar, 2008).

La autora nombrada anteriormente también plantea que el estrés también puede ocasionar una serie de perturbaciones sobre los procesos cognitivos superiores como ser la atención, la percepción, la memoria, toma de decisiones y juicios, originando un deterioro del rendimiento en contextos académicos y laborales.

Fonte (como se citó en Giraldo, 2012) expone una clasificación de los síntomas que se presentan como consecuencia del estrés continuo dividiéndolos en: síntomas físicos, síntomas emocionales y síntomas comportamentales. (p.21).

En relación a los signos físicos, se evidencian las contracturas musculares, dolores de espalda, náuseas, problemas para conciliar el sueño, dolores de cabeza, problemas digestivos, cambios de peso, del apetito y problemas sexuales. Otros autores como Martín (como se citó en Alonso Martínez, Valdés Cuervo y Cabral Alcalá (2009) señalan la relación del estrés con mayor riesgo a enfermarse ya que éste disminuye la acción del sistema inmunológico, aumentando los resfriados, cuadros gripales, infecciones y erupciones en la piel.

En base a los síntomas emocionales o psicológicos, el autor detalla la apatía, sentimientos de indiferencia hacia los otros, ansiedad, miedo, sensación de no servir, depresión, actitudes de hipervigilancia, problemas de concentración, pensamiento enlentecido, necesidad de hacer un esfuerzo continuo para lograr

los mismos objetivos, dificultad para emprender nuevas acciones, entre otros. Sumados a los anteriores, Moreno-Jiménez, Benavides Pereira, Garrosa Hernández y González Gutiérrez (2002) integran también los síntomas sociopsicológicos como lo son la disminución del deseo de comunicarse, necesidad de aislarse y pérdida del humor.

Resulta necesario remarcar que los recursos emocionales disminuyen para enfrentar los desafíos diarios, de manera que la fatiga se desarrolla progresivamente hasta llegar a un nivel físico, mental y emocional que no parece tener relación con el trabajo realizado, cuando nacen desde él (Bosqued, 2008).

Por último, los signos comportamentales que se describen son la evitación de ámbitos o actividades que anteriormente se disfrutaban como el trabajo, amistades y familia. A su vez, los efectos del estrés sobre la salud pueden ser indirectos ya que el mismo tiende a incrementar hábitos nocivos como fumar, comer en exceso y el sedentarismo, disminuyendo hábitos saludables como disfrutar el tiempo libre y hacer ejercicios (Martin, 2003).

Es importante destacar autores como Gómez, Werner y Knop (2001); Bittar (2008) que exponen que los primeros cambios que se producen en el individuo afectado son biológicos. Sin embargo, ellos no son perceptibles para la persona de manera directa ya que refieren a cambios en el metabolismo, presión arterial, ritmo respiratorio, ritmo cardíaco y en la actividad neuronal.

En el ámbito académico, específicamente, en estudiantes se debe considerar el rendimiento y la formación profesional, ya que el cansancio emocional influye negativamente en las expectativas de éxito y profesional, es decir, los estudiantes con mayores niveles de cansancio tienen pocas expectativas de finalizar sus estudios con éxito y también están poco preparados para enfrentarse al mundo laboral (Martínez, Marques, Salanova & Lopes da Silva, 2002).

Este complejo fenómeno implica la consideración de variables interrelacionadas como son los estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y, finalmente, los efectos del estrés sobre el estudiantado (Monzón, 2007, p.89). Siguiendo con el autor, todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la Universidad. Ella representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador –con otros factores- del fracaso académico universitario. Y aclara: “los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, por ejemplo la percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del estresor” (Monzón, 2007, p.88).

Es así que la investigación busca dar luz sobre dos objetivos: por un lado, establecer la prevalencia del Síndrome de Burnout Unidimensional en alumnos practicantes del último año de una licenciatura en psicología de UCSE-Dar, y por otro lado dar cuenta de sus manifestaciones a nivel psicológico, sociopsicológicas y físicas en dicha población.

Método

Para determinar la población a trabajar se puntualizaron como criterios de inclusión a todos aquellos estudiantes del último año de la Licenciatura en psicología de la UCSE-Dar, que necesariamente estén realizando de manera simultánea todas las prácticas profesionales supervisadas en el año 2018. Sin diferencia según edad o sexo. Logrando una población de trabajo igual a N=17 personas.

El presente estudio es caracterizado como cuantitativo no experimental, longitudinal panel y descriptivo. Los estudios cuantitativos se basan en un análisis deductivo, de modo que la teoría precede a la observación, es previa a la hipótesis y tiene un papel principal; este tipo de estudio representa un conjunto de procesos que son secuenciales y probatorios, es decir que: “cada etapa precede a la siguiente y no podemos ‘brincar o eludir’ pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego podemos redefinir alguna fase” (p.4). Continuando con las ideas del autor, la investigación no experimental implica observar situaciones ya existentes, donde no se provocarán situaciones para investigar, ni se manipularán las variables de las mismas.

Se proyecta de corte longitudinal panel, en la cual la obtención de datos se realiza en diferentes puntos del tiempo previamente establecidos, siendo antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas, con un período de seis meses entre cada toma, para luego analizar los posibles cambios que se produjeron durante dicho lapso temporal y obtener conclusiones sobre las variables y efectos de las prácticas, manteniendo el mismo grupo en ambas tomas que se realicen, presentando la ventaja de que, además de conocer los cambios grupales, se conocen las variaciones de cada miembro del grupo estudiado.

En la investigación descriptiva se entiende como una descripción del fenómeno bajo estudio que no implican la comprobación de hipótesis, ya que la finalidad es describir la naturaleza del fenómeno a través de sus atributos.

Los instrumentos de recolección de datos fueron la **Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil** creada por Barraza (2008), de forma autoadministrada; consta de 15 reactivos, de los cuales diez son indicadores comportamentales y cinco indicadores actitudinales; estructuralmente está formada por un escalamiento tipo Likert de cuatro valores categoriales (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre), para el análisis de los datos obtenidos se utilizan medidas de posición cuartiles, para establecer la presencia del síndrome: “No presenta”, “Leve”, “Moderado” o “Profundo” en base al baremo propuesto por Barraza Macías et al. (2009); es necesario que la modificación que se realizó fue en la terminología para hacerlo más específico, por ejemplo se sustituyó el término “clase” por “práctica”. También se utilizó el **Inventario de Sintomatología de Estrés** de Moreno-Jiménez et al. (2002) el objetivo de este instrumento es evaluar y obtener una descripción de las secuelas asociadas al estrés crónico y al síndrome de burnout. Está conformado por un listado de treinta manifestaciones sintomáticas, o también llamadas consecuencias funcionales, de las cuales nueve refieren a signos físicos, trece a síntomas psicológicos y ocho manifestaciones sociopsicológicas. Se presenta con modalidad de escala de Likert, existiendo

cinco categorías (0-Nunca, 1-Raras veces, 2-Moderadamente, 3-Frecuentemente y 4-Siempre).

La información ha sido recabada en el Taller de Prácticas Profesionales Supervisadas y los datos se analizaron a través del Paquete Estadístico Informático para las Ciencias Sociales IBM® SPSS Statistics versión 21.

Los participantes, luego de que se les explicara con detalle el plan de investigación y uso de la información que fuera a recabarse, dieron su consentimiento oral tanto en la primera como en la segunda toma de los instrumentos, garantizando su anonimato con una codificación de tipo numérica en los cuestionarios.

Resultados

El análisis de resultados se desarrolló en dos momentos. Es importante destacar que el primero de ellos, presenta los datos recolectados en la primera toma realizada en el mes de mayo referentes al momento previo a la realización de las Prácticas Profesionales Supervisadas para conocer solo el estado en el que se encuentran los estudiantes; el segundo, y de mayor relevancia para el estudio, se presenta lo recolectado en el mes de noviembre luego de que los participantes hayan concluido sus Prácticas.

Primer momento

En la primera toma se ve que las respuestas de los estudiantes se encuentran dentro del segundo y tercer cuartil del baremo, es decir que la totalidad de la población muestra algún nivel del síndrome de burnout.

Tabla 1.

Baremos según niveles de burnout

Participante	Puntaje	Porcentaje
1	33	52%
2	24	37%
3	29	45%
4	22	34%
5	21	33%
6	22	34%
7	20	31%
8	28	44%
9	32	50%
10	22	34%
11	23	36%
12	25	39%
13	27	42%
14	33	52%
15	21	33%
16	24	37%
17	44	69%

Nota: se destacan con negritas el nivel moderado del síndrome, y el resto refiere al nivel leve.

Se está en condiciones de afirmar que, de los 17 participantes, el 82,35% (14 personas) presentó un nivel leve del síndrome mientras que el restante 17,65% (3 personas), presentó un nivel moderado. Por lo que la totalidad de los estudiantes presentaba cierto nivel del síndrome de Burnout en el momento previo a realizar las Prácticas Profesionales Supervisadas, frente a este resultado se puede inferir que se encuentran en un estado de temor, alerta y/o expectativa frente a las demandas académicas que están por experimentar (Tabla 1).

Tabla 2.

Caracterización de los estudiantes acorde a los indicadores actitudinales y comportamentales.

Participante	Numero de indicadores actitudinales	Numero de indicadores comportamentales
1	14	3
2	-	-
3	10	3, 7, 9
4	-	-
5	-	-
6	-	-
7	-	-
8	-	1, 7
9	-	9, 12
10	-	-
11	-	-
12	-	12
13	10	3
14	-	7, 12
15	-	-
16	-	-
17	6, 14	1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 15

Sobre los indicadores actitudinales que conforman la escala, se encontró que cuatro personas han manifestado haberlos vivenciado, surgiendo solo tres de los seis planteados en el instrumento, de los cuales el número 10: “El asistir a las supervisiones me resulta aburrido” y el número 14: “No creo terminar con éxito mis prácticas este año” aparecen dos veces cada uno (Tabla 2).

Respecto a los indicadores comportamentales se puede afirmar que fueron más evidenciados por los estudiantes, manifestándose todos los planteados en el instrumento, y siendo los más frecuentes el número 3: “Durante las supervisiones me siento somnoliento”, el número 7: “Antes de terminar mi horario de prácticas y supervisiones ya me siento cansado.” y el número 12: “Siento que asistir a los espacios de prácticas y de supervisión me está agotando físicamente.” apareciendo cuatro veces cada uno (Tabla 2).

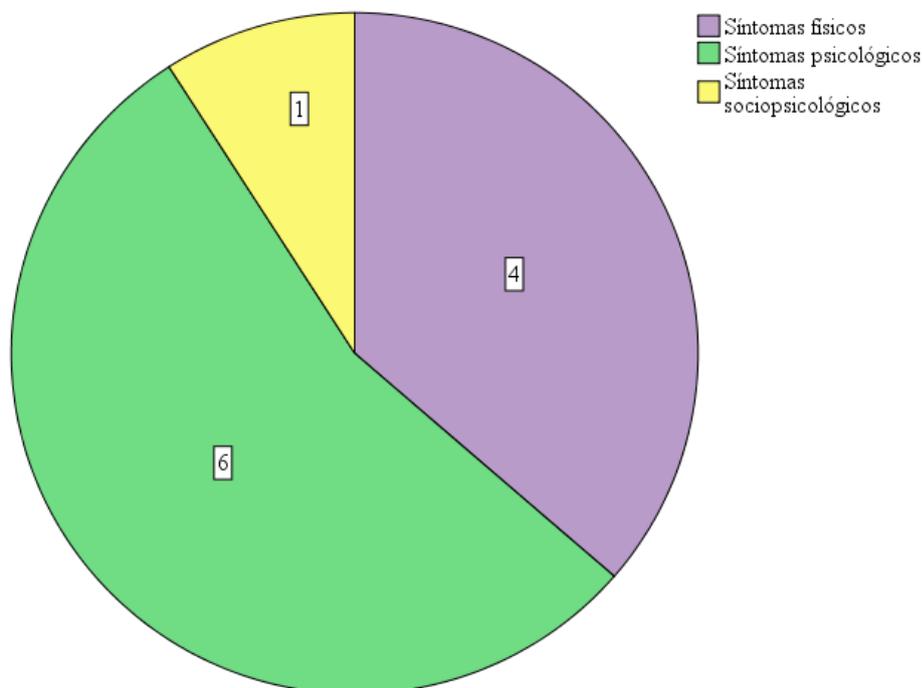
La mayoría de los indicadores que se presentan son comportamentales, lo que se puede entender como una confirmación a lo expuesto por Barraza (2011), cuando explica que dichos indicadores ofrecen una visión horizontal, es decir muestra una serie de indicadores transitorios, producto de situaciones de un momento específico que van a confirmar la presencia de niveles leves del síndrome de burnout.

A continuación, se especifican aquellos síntomas donde el 50% de la población o más se ha agrupado, estableciendo un máximo de dos variables por

categoría, exceptuando el extremo negativo “Nunca”, debido que determina la ausencia del mismo:

Figura 1.

Síntomas del estrés emergentes con mayor frecuencia en la toma de mayo



Como se plasma, fueron once síntomas los que se manifestaron de los cuales cuatro hacen referencia a síntomas físicos (dolores de espalda o cuello, dolores de cabeza, dificultades con el sueño y, resfriados y gripes), seis de índole psicológico (fácil irritabilidad, sentimiento de cansancio mental, tiempo mínimo para uno mismo, fatiga generalizada, estar con prisa, cansancio rápido de todas las cosas) y uno sociopsicológico (necesidad de aislarse) (Figura 1)

Segundo momento

En la segunda evaluación, luego de realizar las prácticas, se obtuvieron los resultados mostrados en la tabla 3.

Nuevamente todas las respuestas se encuentran dentro del segundo y tercer cuartil, es decir que la totalidad de la población presenta algún nivel del síndrome de burnout. A partir de lo observado, se puede afirmar que un 76,47% (13 personas) presentó un nivel leve del síndrome mientras que el restante 23,53% (4 personas) un nivel moderado.

Por lo que la totalidad de los estudiantes continuaron presentando niveles del síndrome de Burnout Unidimensional luego de realizar las Prácticas Profesionales Supervisadas. Es importante señalar que en trece estudiantes ha aumentado el puntaje bruto y, por consiguiente, el porcentaje en las respuestas, pero solo en tres de ellos (3, 9 y 10) lo suficiente para superar el punto de corte del baremo, pasando así de un nivel leve a un nivel moderado del síndrome de

burnout. Sin embargo, en dos participantes (1 y 14) se dio un proceso inverso, de presentar un nivel moderado del síndrome a un nivel leve luego de realizar las prácticas profesionales supervisadas.

Tabla 3.

Baremos según niveles de burnout.

Participante	Puntaje	Porcentaje
1	29	45%
2	27	42%
3	38	59%
4	28	44%
5	25	39%
6	24	37%
7	24	37%
8	25	39%
9	39	61%
10	35	55%
11	29	45%
12	28	44%
13	24	37%
14	27	42%
15	26	41%
16	32	50%
17	42	66%

Nota: se destacan con negritas el nivel moderado del síndrome, y el resto refiere al nivel leve.

Tabla 4

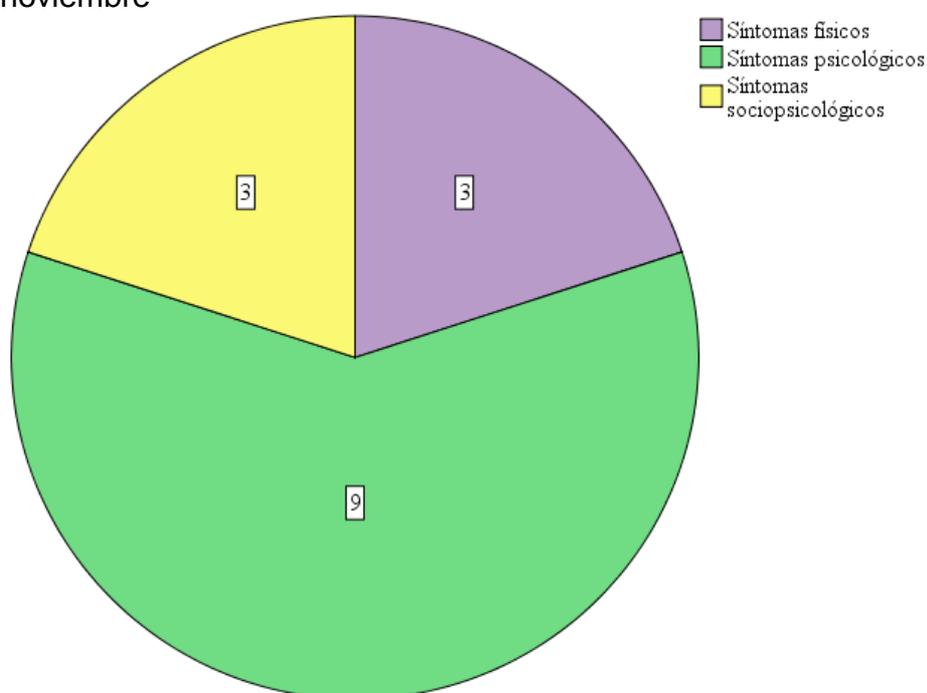
Caracterización de los estudiantes acorde a los indicadores actitudinales y comportamentales.

Participante	Número de indicadores actitudinales	Número de indicadores comportamentales
1	-	-
2	-	-
3	-	4, 5, 7, 9, 12, 16
4	10	1
5	-	16
6	-	3
7	-	-
8	-	2
9	-	1, 3, 5, 7, 12, 15
10	-	2, 5, 9, 12, 15
11	-	2, 15
12	14	-
13	-	-
14	6	-
15	-	3
16	11	1, 4
17	-	2, 3, 4, 7, 9, 12, 16

De los indicadores actitudinales se encontró que cuatro personas los vivenciaron, surgiendo cuatro de seis planteados en el instrumento (6, 10, 11 y

14) y solo una vez, por lo que no son relevantes. Sobre los indicadores comportamentales fueron más evidenciados por los estudiantes, manifestándose todos los planteados en el instrumento, y siendo más frecuentes el número 1: “El tener que asistir diariamente a los espacios de prácticas y supervisiones me cansa”, 2: “Mis problemas académicos me deprimen fácilmente”, 3: “Durante las supervisiones me siento somnoliento”, 4: “Creo que asistir a los espacios de prácticas y supervisión hace que me sienta agotado”, 5: “Cada vez me es más difícil concentrarme en las supervisiones” 7: “Antes de terminar mi horario de prácticas y supervisiones ya me siento cansado”, 9: “Cada vez me cuesta más trabajo prestarle atención al profesor en supervisión”, 12: “Siento que asistir a los espacios de prácticas y de supervisión me está agotando físicamente”, 15: “Siento que tengo más problemas para recordar lo que sucede en los espacios de supervisión” y 16: “Creo que los espacios de prácticas y de supervisión me están desgastando emocionalmente” apareciendo todos tres veces cada uno (Tabla 4).

Figura 2 - Síntomas del estrés emergentes con mayor frecuencia en la toma de noviembre



Se evidencia que fueron quince síntomas los que se manifestaron, de los cuales tres hacen referencia a síntomas físicos, nueve de índole psicológico (sumándose pérdida o exceso de apetito, dificultad de memoria y concentración, dificultad para controlar la agresividad) y tres sociopsicológico (sumándose escasas ganas de comunicarse, sentimientos de baja autoestima) (Figura 2).

Discusión y Conclusiones

El estudio del Síndrome de Burnout académico desde el enfoque Unidimensional se puede considerar relevante desde el punto de vista teórico e importante para el desarrollo de programas educativos orientados a la formación

integral de los estudiantes, ya que la institución y la carrera tienen un papel fundamental en el apoyo del bienestar y desarrollo de sus estudiantes.

Conforme al primer objetivo los resultados obtenidos permiten llegar a la conclusión de que el síndrome se encontró en la totalidad de los estudiantes, es decir que el estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo se presentó, coincidiendo con lo planteado en diversas investigaciones (Barraza, et al., 2009; Barraza, 2011; Uribe & Illesca, 2016; Domínguez et al., 2017).

Los indicadores actitudinales tienen un porcentaje de frecuencia más bajo en comparación al conjunto de indicadores comportamentales, esto significa que estas conductas se presentan con menor insistencia entre los alumnos, mostrándose coherencia con el nivel manifestado. Siendo las conductas y estados de somnolencia, depresión, agotamiento físico producto de los espacios de prácticas y de supervisión, los más comunes. Estas son expresiones transitorias, que coinciden con los resultados de la literatura científica utilizada en el marco teórico del presente trabajo (Bosqued, 2008).

En cuanto al segundo objetivo se puede aseverar que los datos aquí presentados son el resultado exploratorio sobre una temática escasamente estudiada, que a pesar de lo reducido de la muestra y de la escasa bibliografía, se encuentra cierto aumento de las manifestaciones de estrés luego de realizar las Prácticas Profesionales Supervisadas. Al analizar los datos, damos con el aumento en síntomas en los que requiere vincularse con los demás, es decir los sociopsicológicos, por ejemplo “necesidad de aislarse” y “escasas ganas de comunicarse”. Esto es producto de la exposición constante en la que se encuentra el estudiante durante sus prácticas (Monzón, 2007). A su vez, aumentaron las manifestaciones psicológicas, mostrando dificultades cognitivas en la memoria y la concentración; o de índole emocional siendo recurrentes: fácil irritabilidad, dificultad para controlar la agresividad y pérdida o exceso de apetito.

Concluyendo en que en todos los estudiantes practicantes se presentaron gran diversidad de síntomas y signos, de índole psicológico, emocional y psicosocial. Esto debe considerarse un signo de alerta ya que si no se aborda a tiempo, en el futuro académico y profesional los estudiantes pueden profundizarse y ser nocivos tanto para ellos como para las personas usuarias de su trabajo.

Buscando una posible relación entre ambos objetivos, si bien han aumentado las puntuaciones brutas en la Escala de Síndrome de Burnout Unidimensional, y también la frecuencia de las manifestaciones del estrés obtenidas con el Instrumento de Sintomatología del Estrés, no han sido lo suficientemente mayores como para superar el punto de corte propuesto en el baremo por Barraza et. al. (2009).

Ante estos resultados, se puede hipotetizar sobre ciertos factores que influyeron y dan una posible explicación al porqué la mayoría de los estudiantes mantuvo leve el síndrome de burnout, o incluso quienes primero han presentado un nivel moderado descendieron al nivel leve del síndrome: por un lado, el hecho de que varias de las prácticas han sido anuales, lo que en se efectivizan tres meses de trabajo en campo y una vez a la semana, por lo que las situaciones estresantes provocadas por los espacios solo tienen esa duración.

Por otro lado, un factor que puede haber mediado es la tendencia a la adaptación frente a los profesores. Esto refiere a que un docente provoque estrés

surge o continúa dicha tendencia debido a que ya les han dado clases anteriormente.

Otro factor del cual se hipotetiza que tuvo incidencia en estos resultados es la existencia del Taller de Prácticas Profesionales Supervisadas, donde se realiza un acompañamiento personalizado más allá de la actividad técnica, trabajando cómo los diferentes espacios y personas con las que se estaban vinculando, los interpelaban en su vida. Generando un marco de contención subjetiva donde los estudiantes pueden expresar su percepción ante situaciones puntuales sin que esto conlleve a un enfrentamiento, o sentirse juzgados y/o desestimados. Esto posiblemente permitió mantener bajos los niveles de burnout unidimensional.

Referencias

- Albanesi de Nasetta, S., De Bortoli, M. & Tifner, S. (2006). Aulas que enferman. *Psicología y Salud*, 16(02), 179-185. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- Alonso, E. C., Valdés, A. A. & Cabral, F. (septiembre de 2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para evaluar vulnerabilidad al estrés. En R. López Zárate (Presidencia). Ponencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. México.
- Apiquian, A. (abril de 2007). *El síndrome de burnout en las empresas*. Presentación llevada a cabo en el Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac, Yucatán. México.
- Astorga, M. C., Ramos, F. & Manga, D. (2005). *Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios*. Ponencia llevada a cabo en el 6º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis.
- Barradas, M. E., Trujillo, P. G., Sánchez, A. V. & López, J. (2017). Burnout estudiantil en universitarios veracruzanos. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo (RIDE)*, 7(14). Recuperado de <http://www.ride.org.mx/>
- Barraza Macías, A. (2008). Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil. *Investigación Educativa Duranguense*, (9), 104-106. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- Barraza, A., Carrasco Soto, R. & Arreola, M. G. (septiembre de 2009). *Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio*. En R. López Zárate (Presidencia). Ponencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. México.
- Barraza, A. (2011). Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>
- Benavides Pereira, A. M., Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E. y Gonzales Gutiérrez, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos: el "inventario de burnout de psicólogos". *Clínica y salud*, 13(3), 257-283. Recuperado de <http://www.clysa.elsevier.es/>
- Bittar, M. C. (2008). *Investigación sobre burnout y estilos de personalidad en estudiantes universitarios*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <http://www.fci.uib.es/>

- Bosqued, M. (2008). *Quemados, el síndrome de burnout*. Barcelona: Edición Paidós Ibérica.
- Carlotto, M. S., Gonçalves Câmara, S. y Brazil Borges, A. M. (2005). Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 195-205. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/>
- Castro Bastidas, C. del R., David Ceballos, O. O. y Ortiz Delgado, L. (2011). Síndrome de Burnout en estudiantes de pregrado de la universidad de Nariño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 223-246. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/>
- Domínguez González, A. D., Velasco Jiménez, M. T., Meneses Ruiz, D. M., Valdivia Gómez, G. G. y Castro Martínez M. G. (2017). Síndrome de burnout en aspirantes de la carrera de medicina. *Investigación en Educación Médica* 6(24), 242-247. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/>
- Giraldo, D. A. (2012). *Estrés y depresión* (Tesis de grado). Universidad de la Sabana. Colombia.
- Gómez, V., Werner, D., Knop, J. (2001). Reacciones hormonales e inmunológicas agudas en situaciones de estrés. Estudio experimental sobre el papel moderador de la experiencia de control. *Revista Latinoamericana de Psicología* 33 (3), 289-297. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>
- Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Monzón Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. Recuperado de <http://copao.cop.es/>
- Ramírez Pérez, M. y Zurita Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis Revista Latinoamericana*, 25. 1-18. Recuperado de <https://journals.openedition.org/>
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3 (1), 141-157. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/>
- Sosa, E. (2007). Frecuencia de los síntomas del síndrome de burnout en profesionales médicos. *Revista Médica de Rosario*, 73, 12-20. Recuperado de <http://www.circulomedicorosario.org>
- Thomaé, M. N. V., Ayala, E. A., Sphan, M. S. & Stortti M. A. (2006). Etiología y prevención del síndrome de burnout en los trabajadores de la salud. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, (153), 18-21. Recuperado de <http://files.sld.cu/>
- Uribe M. A. & Illesca M. (2016). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 234-241. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/>
- Yuri Rosales, R. & Rosales Paneque, F.R. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36, (4). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/>

LAS EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS DE UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO DE LA SEP 2017

DIAGNOSTIC EVALUATIONS OF A RURAL ELEMENTARY SCHOOL, WITHIN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL MODEL OF SEP 2017

José Edgar Correa Terán

Doctor en Educación. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 144 de Ciudad Guzmán, Jalisco. edgar.correa@upn144cdguzman.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3700-9095>

Recibido: 30 de septiembre de 2020

Aceptado: 28 de noviembre e 2020

Resumen

El modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a), trajo cambios significativos en la educación primaria, debido a que propone diferentes programas de estudio, principios pedagógicos y un nuevo enfoque de evaluación de los aprendizajes. Esto último se relaciona con el tema de la presente investigación: las evaluaciones diagnósticas. En la actualidad existen pruebas estandarizadas como el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que se aplican cada año a los alumnos de educación primaria. Sin embargo, la SEP ha indicado a los profesores, en correspondencia con la propuesta de García et al. (2015), que realicen evaluaciones diagnósticas iniciales y continuas; entre otras finalidades, para identificar los conocimientos previos de los alumnos, detectar las necesidades de atención educativa, conocer los contextos familiar y social, además de determinar los niveles de desempeño en lengua materna (español) y matemáticas. El objetivo general del presente estudio, es describir los procesos de evaluación diagnóstica en la práctica docente, que se implementan en una escuela primaria rural de tipo multigrado; en la cual los profesores; además de cumplir las indicaciones normativas de la SEP, enfrentan el rezago educativo y social de la comunidad donde se ubica la escuela. El estudio se realizó bajo el enfoque interpretativo y el método etnográfico, por lo cual se enfatizó en los hechos y aportaciones que manifestaron los profesores y estudiantes en torno a las evaluaciones diagnósticas, a su vez, por medio de entrevistas a profesores y registros derivados de observaciones en clases, se han identificado, con base a las categorías de Bonals y Sánchez-Cano (2006); las actividades de aprendizaje, momentos, situaciones de enseñanza y aprendizaje, la participación de los profesores y alumnos, técnicas e instrumentos, necesidades de capacitación, además del seguimiento a resultados; como aspectos relevantes de la evaluación diagnóstica. Los hallazgos dan cuenta que los profesores aún no conocen a profundidad el nuevo enfoque de evaluación diagnóstica, entre otros motivos, manifiestan la limitada capacitación otorgada por la misma SEP. Para cumplir con las indicaciones, los profesores realizan las evaluaciones diagnósticas; con base a sus conocimientos y experiencias previas adquiridas durante la formación profesional que recibieron en las instituciones donde estudiaron la licenciatura y; con la práctica docente, que han ejercido en los últimos años.

Palabras clave: evaluación diagnóstica, práctica docente, modelo educativo, escuela rural, técnicas, instrumentos.

Abstract

The educational model of the Ministry of Public Education [SEP] (2017a), brought significant changes in primary education, because it proposes different study programs, pedagogical principles and a new approach to the evaluation of learning. The latter is related to the subject of this research: diagnostic evaluations. Currently, there are standardized tests such as the Early Warning System (SisAT) and the National Plan for the Assessment of Learning (PLANEA), which are applied each year to primary school students. However, the SEP has indicated to the teachers in correspondence with the proposal of García et al. (2015), who perform initial and ongoing diagnostic evaluations; Among other purposes, to identify students' prior knowledge, detect educational care needs, learn about family and social contexts, as well as determine performance levels in the mother tongue (Spanish) and mathematics. The general objective of this study is to describe the diagnostic evaluation processes in teaching practice, which are implemented in a rural multigrade primary school; in which the teachers; In addition to complying with the normative indications of the SEP, they face the educational and social backwardness of the community where the school is located. The study was carried out under the interpretive approach and the ethnographic method, for which the facts and contributions expressed by teachers and students about diagnostic evaluations were emphasized, in turn, through interviews with teachers and records derived from observations in classes have been identified, based on the categories of Bonals and Sánchez-Cano (2006); learning activities, moments, teaching and learning situations, the participation of teachers and students, techniques and instruments, training needs, in addition to monitoring results; as relevant aspects of the diagnostic evaluation. The findings show that the teachers still do not know in depth the new diagnostic evaluation approach, among other reasons, they show the limited training provided by the SEP itself. To comply with the instructions, the teachers carry out the diagnostic evaluations; based on their knowledge and previous experiences acquired during the professional training they received in the institutions where they studied the degree and; with the teaching practice, which they have exercised in recent years.

Keywords: Diagnostic evaluation, teaching practice, educational model, rural school, techniques, instruments.

Introducción

Los profesores de la escuela primaria rural elegida como contexto de estudio, tienen las indicaciones de la SEP para realizar las evaluaciones diagnósticas en diferentes momentos, como se ha mencionado, tanto al inicio del ciclo escolar como de manera continua durante el ciclo escolar. Sin embargo, por pláticas y entrevistas informales que se han dado entre el investigador y los profesores, estos últimos han manifestado que por parte de la SEP solo recibieron una capacitación formal en el marco de los Consejos Técnicos Escolares en agosto de 2018 (SEP, 2017b), lo cual consideran insuficiente para conocer a profundidad o dominar el nuevo enfoque. En consecuencia, las evaluaciones diagnósticas las han realizado conforme a lo que han revisado en los documentos normativos propuestos por la SEP, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y otros autores.

Además, por entrevistas y pláticas informales, cuando se realizaron los primeros acercamientos, se identificó que los profesores también tienen como referentes, sus conocimientos previos sobre evaluaciones diagnósticas, derivados de su experiencia docente o la formación profesional que recibieron en la Escuela Normal, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o por diversos cursos de capacitación, que forman parte de su trayectoria profesional y académica. Incluso, una profesora ya cuenta con un posgrado en educación.

También es digno de mencionar otro de los motivos para realizar el presente estudio: dejar un registro histórico de la aplicación del nuevo enfoque de evaluación diagnóstica en el marco del Modelo Educativo de la SEP (2017a); considerando, que, por el cambio de gobierno de la república de México, se contemplaban modificaciones

significativas a partir de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.

La finalidad no es juzgar el trabajo o el papel de los profesores, sino recuperar sus experiencias, percepciones y aportaciones para implementar la evaluación diagnóstica, en un contexto escolar considerado desfavorable y con gran cantidad de limitantes. Esto ha implicado, entre diversas acciones a destacar, el uso de herramientas alternativas para la evaluación diagnóstica en el aula y para ayudar a los alumnos a mejorar su condición social dentro de la localidad rural, con el antecedente del rezago socioeducativo y una población socialmente vulnerable (Ander Egg, 2011), que impera en la zona geográfica donde se ubica la institución escolar.

El objetivo general del presente estudio consiste en describir los procesos de evaluación diagnóstica en la práctica docente en una escuela primaria rural de tipo multigrado; durante el ciclo escolar 2018-2019. A su vez, los objetivos específicos son: detectar las finalidades con que se implementan las evaluaciones diagnósticas en alumnos de educación primaria; identificar las técnicas, instrumentos o actividades; que implementan los profesores para realizar las evaluaciones diagnósticas y caracterizar la intervención de los profesores para darle seguimiento a los resultados de las evaluaciones diagnósticas.

Casanova (1998), Díaz Barriga y Hernández (2010), y Frola (2010); conciben a la evaluación diagnóstica como un proceso que se aplica al inicio del ciclo escolar o en cualquier momento que sea necesario, para brindarle al profesor una impresión de la situación académica actual del estudiante, sobre todo en materia de aprendizajes previos, habilidades académicas, estilos de aprendizaje, situación familiar y personal. Destaca la definición de evaluación diagnóstica de Díaz Barriga y Hernández (2010, p. 322):

(...) Ésta debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos, antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso. (...) tiene funciones pedagógicas muy importantes de regulación continua. Está claro que la función principal de esta forma de evaluación consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos, luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera., siempre que se considere necesario. También puede coadyuvar en el grado de ajuste de la programación en el nivel micro, por ejemplo, de las sesiones o de temas particulares.

La implementación de la evaluación diagnóstica de manera permanente o continua, es una de las novedades que destaca del modelo educativo de la SEP 2017, precisamente, porque enfatiza en el uso oportuno o necesario de los conocimientos previos de los alumnos, antes de iniciar una clase, tema, unidad, o en general un proceso educativo. En modelos educativos anteriores, a la evaluación diagnóstica, solo se situaba el inicio del ciclo escolar, que es cuando mostraban mayor relevancia los conocimientos previos de los alumnos. Esto representaba el punto de partida del profesor para diseñar una planeación académica acorde con los niveles de desempeño que mostraban los alumnos al inicio del ciclo escolar.

Otro aspecto que se considera importante como parte de la evaluación diagnóstica, es la práctica docente, debido a que representa el ámbito o escenario donde se ejecuta dicha evaluación. Fierro, Fortoul y Rosas (1999), y Vergara (2005); le atribuyen un carácter especial a los significados del profesor para ejercer la práctica docente, que le darán la posibilidad al profesor de recrear a su manera todo el contexto global e institucional que condicionan su práctica, en el propio salón de clases y de acuerdo a las características de los alumnos:

Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene también que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos (Vergara, 2005, p.22).

Con estos atributos y responsabilidades, el profesor está en posibilidad, no solamente de implementar los programas académicos que corresponden al nivel educativo donde labora, sino de facilitar el conocimiento acerca del proyecto educativo del país; apoyado por los directivos, colegas profesores y padres de familia, para que el alumno entienda dicho proyecto y aporte en su construcción correspondiente al contexto social y educativo donde esté inmerso.

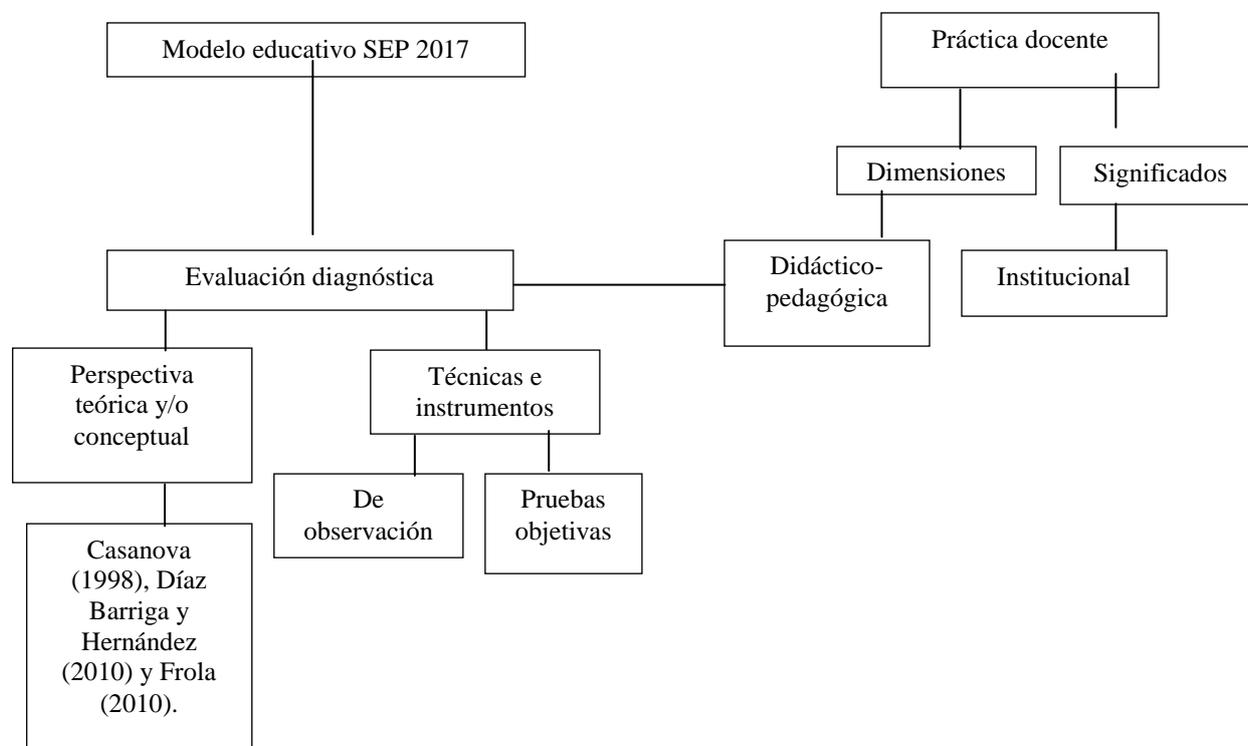
Para poner en práctica la evaluación diagnóstica, también es necesario implementar instrumentos para la recolección de información o datos. Bonals y Sánchez Cano (2006) mencionan que son los medios para la recolección de datos o información, que servirán para realizar la evaluación diagnóstica, proponen que deben ayudar a llegar a una reflexión organizada sobre lo sucedido y, al mismo tiempo, sobre lo necesario por hacer, entendiéndolo como aquello que es posible en un contexto determinado. Los mismos autores añaden que “las técnicas profesionales han ido evolucionando, afortunadamente y, como fruto de la experiencia, también lo han hecho los criterios que nos permiten conocer cada una de sus posibilidades y limitaciones, así como sus procedimientos e instrumentos de evaluación” (Bonals & Sánchez Cano, 2006, p. 47).

La invitación es a implementar instrumentos, no solamente para recoger información sobre determinadas necesidades o problemáticas, sino para realizar un contraste que ayude a detectar los diagnósticos con sentido profesional y ético. Entre los instrumentos destacan la observación directa, organizada y sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque ha permitido avanzar de manera significativa en el conocimiento de la realidad del alumno y del grupo clase. De igual manera es importante destacar el sentido de la instrumentación, ya que se lleva a cabo para “rehuir” las etiquetas, tratando de profundizar en los procesos de interacción que favorecen un avance positivo del alumno o de los grupos de alumnos (Bonals & Sánchez-Cano, 2006; SEP, 2011).

Enseguida, se propone la relación entre los conceptos de la figura 1: como encabezado o primera vertiente del esquema, aparece el modelo educativo de la SEP 2017 que representa el concepto más genérico por su relevancia en cuestiones de programas de estudio, principios pedagógicos, normatividad, componentes didácticos; entre otras particularidades que son base de los servicios educativos brindados en los centros escolares. Asimismo, aparecen las evaluaciones diagnósticas; acompañadas con las perspectivas teóricas y/o conceptuales que sustentan las evaluaciones diagnósticas. Destacan las aportaciones de Díaz Barriga, Frola y Casanova. Un componente importante del esquema es la concepción sobre técnicas e instrumentos de evaluación diagnóstica, cuya clasificación más común en educación básica es por observación (listas de cotejo, rúbricas y escalas estimativas) y pruebas objetivas (exámenes escritos).

En otra vertiente del esquema aparece la práctica docente, que contempla las aportaciones de Vergara, quien brinda importancia a los significados para la conformación de un estilo docente o de enseñanza; además Fierro, Fortoul y Rosas, proponen analizar la práctica docente a partir de ciertas dimensiones, en este caso, las dimensiones consideradas son la didáctico-pedagógica y la institucional. La primera se vincula con la evaluación diagnóstica, por representar el ámbito donde los profesores la implementan en sus grupos escolares.

Figura 1. Esquema conceptual



Fuente: *Elaboración propia.*

Metodología

La situación educativa que se conformó como objeto de estudio de la presente investigación, es la descripción de los procesos de evaluación diagnóstica en educación primaria, con el marco del Modelo Educativo de la SEP 2017. En consecuencia, implica el acercamiento al contexto y los sujetos de estudio, tal como lo propone Kogan (2004). Sin duda, las interacciones que resultaron fueron necesarias para obtener información, que ayudó a profundizar en la problemática de estudio. Desde aquí inicia la implementación del *paradigma o metodología interpretativa (cualitativa)*, por demandar la puesta en práctica de la percepción, las sensaciones y los juicios de análisis del investigador (Ballina, 2005). El paradigma interpretativo brinda los elementos para realizar en un primer momento el análisis de la información, pero también la integración de hallazgos o conclusiones. A diferencia del paradigma positivista, en el cual los procedimientos objetivos, numéricos, experimentales o estadísticos, son determinantes; la experiencia y la sistematización de las observaciones o entrevistas ayudan para dar cuenta de la identificación de problemáticas o necesidades (Kogan, 2004; Moreira, 2002).

Asimismo, el *método etnográfico* mediante los registros de observaciones participantes y entrevistas, permitió conocer a fondo las situaciones que se desarrollaron en el salón de clases. Se puso en práctica el formato de registros etnográficos que propone Bertely (2000), el cual contempla los siguientes apartados: Ubicación del registro (datos espaciales y temporales de cada registro),

inscripción (desarrollo de las categorías o aspectos relevantes a observar) e interpretación (con base en referentes empíricos o teóricos del investigador). Cabe señalar que, para la presente investigación, se contemplaron cuatro categorías de investigación provisionales (Bertely las concibe como “categorías prestadas”), con base a la propuesta de Bonals y Sánchez – Cano (2006) acerca de los vértices de evaluación psicopedagógica en el contexto escolar. Los vértices (categorías) de Bonals y Sánchez – Cano (2006); se conceptualizan de la siguiente manera:

- *Técnicas, instrumentos y actividades*: Son las pautas que da el profesor para realizar ejercicios académicos, con los cuales el alumno revisa los contenidos temáticos correspondientes a un programa o planeación académica.
- *Papel del profesor*: Son las actuaciones o participaciones que manifiesta el profesor durante las actividades o tareas de la evaluación diagnóstica (diálogos, interacciones, comunicaciones no verbales, entre otras).
- *Papel del alumno*: Son las actuaciones o participaciones que proyectan los alumnos durante la evaluación diagnóstica (diálogos, interacciones, comunicaciones no verbales, entre otras).
- *Resultados de la evaluación diagnóstica*: El análisis de resultados de las evaluaciones diagnósticas, implica no solamente el juicio que emita el profesor sobre las producciones de los alumnos al terminar o posterior a las actividades de evaluación diagnóstica, sino también se indaga con los mismos profesores y con los alumnos sobre el seguimiento a dichos resultados.

Entre las categorías provisionales (Categorías “teóricas” prestadas) que se indagaron con la entrevista, resaltan las que propone Villalpando (2018) para caracterizar la situación de vida de cada uno de los profesores a investigar; para las cuales, con la técnica de entrevista, se pudo obtener información para conocerlas a fondo. Las variables son: edad y sexo, localidad de residencia y trabajo, contexto socioeconómico, antecedentes académicos, formación inicial, experiencia laboral y formación continua. De igual manera, las entrevistas ayudaron a profundizar sobre la situación de cada profesor y la percepción de una Asesora Técnica Pedagógica (ATP) del área de matemáticas de educación primaria, en torno a las categorías previamente mencionadas de Bonals y Sánchez Cano (2006).

En total se levantaron tres registros etnográficos y tres entrevistas a la profesora de primero y segundo grado de educación primaria, un registro y dos entrevistas al profesor de tercer y cuarto grado, y un registro a la profesora de quinto y sexto grado. Mención especial merece la entrevista a una Asesora Técnica Pedagógica (ATP) del área de matemáticas, perteneciente a una zona escolar de educación primaria (subsistema estatal), de la región sur de Jalisco. El objetivo de la entrevista con la ATP fue conocer a profundidad la información oficial de la SEP relacionada con el nuevo enfoque de evaluación diagnóstica, con el referente que los directivos y asesores tienen el acceso directo a esa información.

Es importante destacar, que las entrevistas y registros etnográficos pasaron por un proceso de transcripción, posteriormente se identificó la información correspondiente a cada categoría teórica o prestada (Bertely, 2000), lo cual se complementó con la asignación de códigos. De esa manera se identificaron otras categorías inductivas que surgieron con el análisis de la información.

Un ejemplo de transcripción de la entrevista, es el siguiente:

Entrevistador (EO): Bueno maestra, retomando lo que es la parte de (00:05 min.) momentos de evaluación diagnóstica eh, me gustaría que me diera

a conocer el concepto que tiene sobre evaluación diagnóstica, ¿para usted qué es la evaluación diagnóstica?

Entrevistada (EA): La evaluación ehhh diagnóstica es un instrumento que nos proporciona información sobre cómo eh, qué conocimientos trae el niño, qué habilidades, qué hace falta por desarrollar, cuáles son sus fortalezas del estudiante en esos momentos, sus áreas de oportunidad, y nos ayuda también a conocer también más sus avances, eh sus, sus avances que tuvo en el ciclo escolar anterior y cuáles hacen falta reafirmar para este nuevo ciclo escolar (00:55 min.).

De igual manera, la sistematización de los registros etnográficos, se realizó considerando categorías, subcategorías y códigos. Se analizó la información puntual y textual de cada registro, para ubicarla en alguno de los aspectos mencionados, resaltan las incidencias o situaciones no contempladas, que derivaron las categorías inductivas, tal como se muestra a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. *Análisis del primer registro etnográfico de una clase con los grupos de 3º y 4º grado de una escuela primaria rural*

Códigos	Categorías	Interpretación
R/GP3o.- 4o./JECT/10062019/C2	C2) Papel del profesor	Incidencias o situaciones no contempladas
Subcategorías - El método expositivo por parte del profesor.	<p><i>Antes de la actividad:</i></p> <p>- El profesor tiene una plática previa con el investigador para la implementación de una actividad de evaluación diagnóstica. El profesor decidió que sería sobre matemáticas.</p> <p><i>Durante la actividad:</i></p> <p>- Dibuja en el pintarrón un ejemplo de división junto con su signo y sus principales elementos que representó con números.</p> <p><i>Posterior a la actividad:</i></p> <p>- Menciona a los alumnos que la división se retomará en los próximos días.</p>	<p>- Destacan las explicaciones del profesor para la resolución adecuada de las divisiones.</p> <p>- Con las preguntas generadoras trata de recuperar los conocimientos previos de los alumnos en torno al tema de las divisiones.</p>

Fuente: *Elaboración propia a partir de un registro etnográfico.*

Durante todas las sesiones donde se levantaron los registros etnográficos, una constante fue el uso de instrumentos de evaluación diagnóstica con origen en la observación, como representan las listas del grupo para registrar las actividades y rúbricas de evaluación de la SEP, en este caso, para las actividades de lengua materna, matemáticas y formación cívica y ética (FORCE). Las rúbricas están conformadas entre otros elementos; por categorías, indicadores y niveles de desempeño, tal como lo proponen Casanova (1998), Díaz Barriga y Hernández (2010) y Frola (2010).

Conclusiones

Del papel de los profesores, destaca su participación activa, ya que al inicio de cada sesión organizaban a los alumnos para realizar la actividad, posteriormente les facilitaban el material impreso, anotaba las indicaciones en el pintarrón, y explicaban el contenido temático de manera verbal apoyándose en ejemplos. Durante la actividad, pasaban a cada uno de los lugares para monitorear cómo trabajaban los alumnos, brindaban explicaciones individuales cuando así lo requerían, les llamaban la atención para que retomaran el trabajo; o, incluso, levantaba la voz a los alumnos que se mostraban demasiado inquietos. Cuando los alumnos terminaban la actividad, las registraban en una lista del grupo y, posteriormente, se daban a la tarea de identificar a los alumnos que no alcanzaban a terminar.

Vergara (2005) enfatiza que a veces la participación de los profesores se percibe rutinaria y monótona, pero es cuando no varían sus estrategias didácticas, por ello la importancia de realizar constantemente las evaluaciones diagnósticas para identificar las necesidades de atención educativa de los alumnos. Esta postura la comparte Díaz Barriga (2003), quien señala que la cognición situada del alumno, sólo se logrará si se conoce su proceso de aprendizaje y las características de su contexto educativo.

Del papel de los alumnos, sobresale su interés y la actitud positiva hacia atender las indicaciones para realizar la actividad, de repente se paraban para trasladarse a otros lugares a platicar con los compañeros, se escuchaban sus gritos o que levantaban la voz, algunos mostraban dificultades para realizar las actividades, sobre todo de matemáticas. Bertely (2000) propone que las categorías más interesantes y fidedignas de abordar como investigadores etnográficos, son aquellas que surgen con el registro de las incidencias durante las situaciones educativas observadas. Fue así que derivaron aspectos no contemplados en los alumnos; como su negativa por cambiarse de lugar para trabajar las actividades, las pláticas o charlas con los compañeros de mesa, las dificultades para realizar las actividades, su inquietud e impaciencia por salir del salón de clases y la constante interacción y comunicación con los profesores, que a veces dispersaba la atención para el trabajo escolar.

De los resultados o seguimiento a la evaluación diagnóstica, durante las sesiones el tiempo no alcanzó para que los profesores registraran y revisaran con detenimiento todas las actividades. Los mismos profesores compartieron que por lo general en el salón de clases, sólo registran las actividades y luego las revisan detalladamente en el mismo salón o fuera de la escuela. Lo anterior da elementos para determinar el desempeño de cada alumno y retroalimentarlos de manera escrita y/o verbal.

Con las entrevistas se pudo conocer que los resultados de la evaluación diagnóstica han servido, entre otras finalidades, para diseñar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los alumnos; diseñar y/o rediseñar las planeaciones académicas sobre todo en las áreas de lengua materna y matemáticas; identificar los conocimientos previos que tienen los alumnos antes de iniciar la revisión de un contenido temático nuevo, determinar los niveles de conceptualización respecto a la lecto-escritura (como sucedió con primer y segundo grado de primaria), y comparar los niveles de desempeño de un momento del ciclo escolar a otro.

Respecto a las recomendaciones del ámbito de la investigación en el campo de la evaluación diagnóstica, en el modelo educativo de la SEP (2017a) y en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), se propone como enfoque general la evaluación formativa, que considera tres momentos clave: diagnóstica, continua y sumativa. La primera recomendación sería realizar una investigación cuyo objeto de estudio se oriente en describir pormenores de las aplicaciones de la evaluación en cada uno de esos momentos, con la intención de caracterizar las acciones de los profesores en la totalidad del ciclo escolar.

De igual manera, la SEP considera como evaluaciones diagnósticas oficiales las

pruebas estandarizadas SisAT y PLANEA. Conforme a los resultados del estudio, los profesores junto con la Asesora Técnico Pedagógico, reportaron incidencias significativas en la ejecución de estas pruebas, por lo cual sería interesante considerar el método etnográfico durante la aplicación, con la intención de identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de la institución que derivan de las pruebas estandarizadas. Lo anterior, puede complementarse con la realización de entrevistas para detectar el seguimiento puntual de la institución a los resultados de las pruebas mencionadas.

Una de las situaciones que alteró el desarrollo de la presente investigación, fueron las constantes suspensiones de clases o ausentismo por parte de los profesores, por lo tanto, no se cumplió el cronograma de trabajo con los profesores, incluso una de ellas tuvo problemas de salud, por lo cual le otorgaron una licencia médica que la tuvo alejada varias semanas de la institución. En consecuencia, fue imposible realizar los registros de campo y entrevistas etnográficas previamente pactadas. Aquí cabe la recomendación por contemplar mínimo seis meses de trabajo de campo para recolectar la suficiente información que posibilite la plena identificación de patrones o rasgos en común entre las observaciones o entrevistas realizadas, para de esa manera cumplir una de las finalidades del método etnográfico.

Asimismo, como objeto de estudio se consideró la evaluación diagnóstica implementada desde el ámbito de la práctica docente con rasgos de tipo psicopedagógico, de acuerdo a Bonals y Sánchez-Cano (2006) y con base a las dimensiones didáctico pedagógica e institucional que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Sin embargo, en la comunidad rural, se presentan graves problemas de rezago educativo y marginación social, en consecuencia, queda pendiente por realizar una evaluación diagnóstica de tipo socioeducativa; donde se puedan detectar indicadores relacionados con problemas familiares, socioemocionales, de nutrición, de salud, de pobreza, de higiene, entre otros que también se relacionan directamente con la adquisición de aprendizajes y desempeño académico de los alumnos.

Referencias

- Ander Egg, E. (2011). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. (Tomo I, II y III. Caps. VII, VIII y XIX). Argentina. Recuperado de <http://libroanderegg5.blogspot.mx/2011/06/capitulo-7-pautas-y-orientaciones-para.html>
- Ballina, F. (2005). *Paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración*. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/paradigmas2004-2.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bonals, J. & Sánchez – Cano, M. [coords.] (2006). *La evaluación psicopedagógica*. España: Grao.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Biblioteca Normalista. México: SEP Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, La Muralla.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª. ed.). México: Mc. Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (5, 2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Fierro, C.; Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Frola, P. (2010). *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México: Trillas.
- García, A., Pérez, M., Sepúlveda, R., Rodríguez, L. & Mercado, A. (2015). *Herramientas*

- para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa.* México: INEE.
- Kogan, L. (2004). El lugar de las cosas salvajes: Paradigmas teóricos, diseños de investigación herramientas. *Espacio abierto.* (Enero-marzo. Vol. 13, No. 1). Asociación Venezolana de Sociología. Maracaibo, Venezuela.
- Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias.* Texto de apoyo No. 14. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas. Burgos, España.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica* [versión electrónica]. México.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral* [versión electrónica]. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Guía de consejo técnico escolar. Segunda sesión ordinaria.* México. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/guias-de-consejo-tecnico-escolar-segunda-sesion-ordinaria>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana.* Subsecretaría de Educación Básica. México. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>
- Vergara, M. (2005). *Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>
- Villalpando, M. (2018). *Investigación Servicio Profesional Docente.* Blog de la Especialización en Metodología Interpretativa de la Investigación Educativa del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco. México. Recuperado de <https://especialidadcips.blogspot.com/>

INSTRUMENTO DE CAPITALES Y HABITUS EN LA LICENCIATURA DE INGENIERÍA CIVIL

INSTRUMENT OF CAPITAL AND HABITUS IN CIVIL ENGINEERING LICENSE.

Erivan Velasco Núñez (1), Jesús Abidán Ramos Salas (2) y Luis Alan Acuña Gamboa (3)

1.- Doctor en Estudios Regionales, Facultad de Ingeniería Universidad Autónoma de Chiapas; erivel79@hotmail.com

2.- Doctor en Nuevas Tecnologías en Comunicación; Facultad de Humanidades Universidad Autónoma de Chiapas; abidan_salas@hotmail.com

3.- Doctor en Estudios Regionales, Facultad de Arquitectura Universidad Autónoma de Chiapas; acugam2319@gmail.com

Recibido: 20 de noviembre de 2019

Aceptado: 18 de agosto de 2020

Resumen

El Instrumento de Capitales y Habitus en la Ingeniería Civil (ICHIC) es una herramienta con la que se pretende describir la forma en que los capitales inherentes de los estudiantes, como el cultural y social, se reconfiguran en ellos cuando cursan la licenciatura de Ingeniería Civil (IC). Es en la construcción de prototipos didácticos, como la implementación de una instrumentación alternativa basados en Arduino, en donde entran en juego conocimientos que tienen que ver con las matemáticas, las tecnologías de la información y que están relacionadas con tópicos de la IC. Los resultados obtenidos en la investigación describen como al configurarse los capitales durante el transito del nivel superior, en los estudiantes emerge un habitus escolar que ha sido construido durante su trayectoria escolar previa.

Palabras clave: capital cultural, capital social, proyectos estudiantiles.

Abstract:

The Capital and Habitus Instrument in Civil Engineering (ICHIC) is a tool with which it is intended to describe the way in which the inherent capitals of students, such as cultural and social, are reconfigured in them when they take the IC license. It is in the construction of didactic prototypes, such as the implementation of an alternative instrumentation based on Arduino, where knowledge that has to do with mathematics, information technologies and related to Civil Engineering (IC) comes into play. The results obtained in the investigation describe the way in which a *school habitus* is configured in the students of the IC through its cultural capital (incorporated, objective and institutionalized) and its social capital.

Keywords: Cultural capital, social capital, student projects.

Introducción

El presente escrito tiene como intención presentar una herramienta que se pretende aplicar al finalizar la construcción de un prototipo didáctico basado en microcontroladores, como lo es la tarjeta Arduino, y las memorias Secure Digital (SD) para almacenar datos. Tratando de ver a la construcción e implementación de prototipos como una estrategia interdisciplinar en la enseñanza de contenidos relacionados con la IC en la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En donde el habitus, se considera como una estructura configurada en los individuos, y que se trata de un principio cognitivo extraordinariamente duradero, y es utilizada para dicha construcción e implementación de los prototipos.

La metodología es un estudio de caso colectivo, a realizarse con los estudiantes que participaron en la construcción del prototipo. Aunque es algo bastante profundo analizar teóricamente la manera en que las aportaciones que proporcionan los estudiantes para cada uno de los capitales, consideramos que es una buena alternativa que tenemos para poder describir la reconfiguración de sus capitales al implementar dispositivos de tecnología de la información como lo son el Arduino, los sensores y el almacenamiento de datos. Para describir la reconfiguración de capitales, y a la postre hablar de un habitus, se obtuvo información de manera directa e indirecta mediante el instrumento.

Metodología y teoría

La metodología es un estudio de caso colectivo, a realizarse con los estudiantes que participan en la construcción e implementación de prototipos didácticos en la IC basados en Arduino. Para ejemplificar esto, se mencionan los siguientes prototipos en los que han participado estudiantes de la IC de distintos semestres.



Figura 1 Panel de Losa con Prototipo usando Arduino y sensor DHT22 implementado para la obtención de Temperatura y Humedad. Fuente: Velasco, E., Cabrera, A. & López A. (2018)



Figura 2 Prototipo de Mesa sísmica usando Arduino y motores paso a paso. Fuente: Los autores

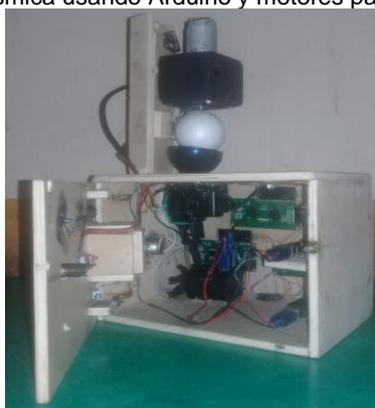


Figura 3 Prototipo de Viscosímetro basado en Arduino y con semiesfera rotatoria. Fuente: Velasco y Escobar (2018)

Al realizar un estudio de caso colectivo, estaríamos inclinándonos por una investigación de corte cualitativo en la que, para recabar información de los estudiantes, construimos un cuestionario estructurado con la intención de obtener datos sobre el capital cultural que se puso en juego en los estudiantes cuando construyeron e implementaron una instrumentación alternativa para el concreto.

El cuestionario está basado en cuatro ítems: indicadores de Actitudes y Valores, Indicadores de Aptitudes, Indicadores de Capacidades y Aprendizaje e Indicadores sociales basados en un aporte de Cardellá C.C. Rivera, Z. y León S. M. (2014). Es a través de estos indicadores que se construyeron 17 preguntas estructuradas (tabla 1), de tal manera, que se pudiera obtener información de manera directa o indirecta sobre los capitales que poseen los estudiantes y su reconfiguración cuando implementan una instrumentación alternativa de Temperatura (T) y Humedad Relativa (HR) construida con Arduino y sensores DHT22 (figura 1), mesa sísmica didáctica con motores a paso, para simular movimientos telúricos (figura 2) y viscosímetro digital (figura 3).

Como parte de los valores no declarados, normas y creencias que se han incorporado en los estudiantes que estudian IC en la Facultad de Ingeniería (FI) de la UNACH, se podría hablar de un capital cultural, económico y social, que es una concepción que se construye en el individuo a partir de tres aspectos, como nos señala Bourdieu, P. (2011):

El estado incorporado: Es la incorporación a un individuo de lo que un objeto, cosa, etc., pueda transmitir. Por ejemplo, los buenos modales, el hábito por la lectura. Y puede adquirirse de manera totalmente encubierta o inconsciente y queda marcada por sus condiciones primitivas de adquisición.

El estado objetivado: Se hace referencia a las propiedades... que se presentan en todas las apariencias de un universo autónomo y coherente. Es transmisible en su materialidad y permanece irreductible ante lo que cada agente o, aún más, el conjunto de agentes puede apropiarse de él. Por ejemplo, escritos, pinturas, libros, monumentos, etc.

El estado institucionalizado: puede ser visto como lo adquirido en instituciones escolares, y que se refleja en el título o grado que estas expiden, vaya, institucionalizándose. (pp.213-220)

Este capital cultural y su reconfiguración, suponemos, permite a los estudiantes transitar de una manera más favorable para ellos en las materias de los respectivos semestres de la IC de la UNACH. Con respecto al capital social, Bourdieu, (2001, pp. 135-136) nos señala que "...es un capital de obligaciones y relaciones sociales, lo cual resulta en pertenecer a grupos, entablar nuevas relaciones, construir redes de influencia y colaboración."

Todos estos capitales entran en juego en los espacios sociales de la facultad de ingeniería, estos, pueden ser los salones de clases o los laboratorios de la FI, así como los espacios por donde estos estudiantes han transitado anteriormente. Es con estos capitales que se constituye una estructura cognitiva, *habitus escolar*, perdurable y reconfigurable en el individuo, coincidiendo con Joignant, quien nos refiere, en cuanto a la longevidad y constitucionalidad del *habitus*, lo siguiente

Es por esta razón que el *habitus*,..., está hecho de un conjunto de aprendizajes de conocimientos y habilidades que tienen lugar tempranamente en la vida, generalmente mediante formas variables de familiarización con los objetos ... y de inculcación de saberes [o hábitos]..., lo que explica que se trate de un principio cognitivo extraordinariamente duradero. (2012, p. 595)

Tabla I
Capitales en los estudiantes que cursan Ingeniería Civil.

Capitales en la ingeniería civil		
Categorías de análisis	Cantidad de preguntas	Localización de los ítems en el instrumento
Capital cultural incorporado	10	De la pregunta 1 a la 10
Capital cultural institucionalizado	2	Pregunta 11
Capital cultural objetivado	3	De la pregunta 13 a la 15
Capital social	2	Pregunta 12 y De la pregunta 16 a la 17

Fuente: Elaboración propia

Aplicación:

El ICHIC es un instrumento autoadministrado y puede aplicarse de manera individual o en pequeños grupos (no más de 15 personas a la vez). El tiempo estimado de resolución no excede los 30 a 40 minutos; sin embargo, se tuvieron casos aislados de tiempo que oscilaron entre los 55 y 60 minutos.

Instrumento:

A continuación se presenta el ICHIC completo, el cual recaba información en cuatro áreas específicas de investigación. De manera subyacente, el instrumento se divide en cuatro bloques de ítems que son cada una de las categorías principales de las pesquisas (Ver Tabla 1).

Coloca el nombre con el cual deseas que aparezcas en el reporte de investigación:_____ . Si dejas el espacio en blanco no estarás autorizando que aparezca tu nombre (se te mencionará como participante y un número) aunque los resultados de la entrevista serán utilizados en la investigación. Al firmar al final de la entrevista señala si estas de acuerdo con que utilicemos esta información y tu nombre.

Indicadores de Actitudes y Valores

Pregunta 1.- Cuando trabajaste en el nombre del prototipo didáctico basado en Arduino, lo hiciste por equipo, ¿qué tan comprometido con tu equipo y con el proyecto estabas? (argumenta ampliamente tu respuesta)

Pregunta 2.-¿Te sentías como parte del equipo? (argumenta tu respuesta en caso de ser sí o no)

Pregunta 3.-¿Qué tan motivado te sentías de participar durante el transcurso del proyecto, desde su inicio hasta que realizaron la presentación? (argumenta tu respuesta)

Pregunta 4.-¿Qué tan satisfecho quedaste con el proyecto que tú en lo personal realizaste (sientes que pudiste hacer más cosas o que dejaste de realizar algunas)? (argumenta ampliamente)

Pregunta 5.-¿Qué tan satisfecho quedaste con el proyecto que tu equipo realizó, sientes que pudieron hacer más cosas o que dejaron de realizar algunas? (argumenta ampliamente)

Pregunta 6.- Durante el proceso del proyecto, ¿cuántas y cuáles ideas sugeriste?

Pregunta 7.- ¿Has llevado cursos de programación o de manejo de componentes electrónicos, como los sensores, con anterioridad? (si no has llevado cursos relacionados con lo señalado en la pregunta, señala si has llevado otros cursos y relacionado a qué)

Pregunta 8.-¿Cómo te enfrentaste a la programación del Arduino Uno y a la manipulación de los sensores de humedad y temperatura, al inicio y durante el tiempo en que se llevó a cabo el proyecto? (argumenta ampliamente)

Pregunta 9.- ¿Cuánto tiempo le dedicaste al proyecto, dentro y fuera de la escuela, desde cotizar el material, armar el circuito, la toma de datos, etc.? (argumenta para cada actividad que hayas realizado)

Pregunta 10.-¿Posees alguna filosofía de vida o algún código de conducta, de ser sí tu respuesta, de cuál se trata?

Indicadores de Aptitudes

Pregunta 11.-¿Qué tiempo de experiencia has tenido trabajando en proyectos (si el proyecto nombre del prototipo didáctico usando Arduino es el primero en que participas, menciónalo), si tienes experiencia en otros aspectos, académicamente hablando, menciónalo también, y qué tiempo posees en lo que señalas?

Pregunta 12.- Señala qué rol desempeñaste dentro de tu equipo

Líder del equipo:_____ Sublíder del equipo:_____ Miembro del equipo:_____

De señalar alguna de las dos primeras opciones, ¿Qué funciones desempeñaste durante el proyecto y cuál asignaste a los demás miembros del equipo?

Segun el rol que señalaste ¿Cómo fue la comunicación con los otros integrantes del equipo?(argumenta ampliamente de manera general o de manera particular con algún miembro del equipo, sin decir nombres)

Indicadores de Capacidades y aprendizaje

Pregunta 13.- El proyecto se elaboró con un número bastante significativo de integrantes, ¿Dentro de este equipo configuraste un equipo de trabajo más pequeño con el que te sentías a gusto, qué tan bien se comunicaban con el resto del equipo, de ser negativa la respuesta, con respecto a la integración de un pequeño grupo de trabajo, como te sentías dentro del equipo y que tan bien te comunicabas con el resto del mismo?

Pregunta 14.- ¿Qué tiempo le dedicaste a aprender a programar/manejar el Arduino y los sensores?

Pregunta 15.- ¿Qué medios usaste y/o consultaste para aprender/manejar el Arduino y los sensores (los medios pueden ser tutoriales y/o videos en internet, libros sobre el tema, consultaste con algún conocido o amigo que sabía del tema)?

Indicador social

Pregunta 16.- ¿Estableciste algún lazo de confianza y solidaridad con algún miembro del equipo, o más, durante la realización del proyecto? De ser afirmativa tu respuesta, argumenta cómo y por qué se pudo configurar dicho lazo de confianza o solidaridad.

Pregunta 17.- ¿Qué actitud hacia el trabajo mostraron durante el proyecto, tú y/o la(s) persona(s) con la que estableciste algún lazo de confianza y solidaridad? (argumenta ampliamente)

Referencias

- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales (2 Ed.)*. España:Desclée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social (1 Ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cardellá C.C. Rivera, Z. y León S. M. (2014). Propuesta de indicadores para identificar el capital cultural en las entidades de información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 25(4). Pp. 397-409.

- Joignant, A. (2012). Habitus, campo y capital: Elementos para una teoría general del capital político. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(4), 587-618.
- Velasco, E., Cabrera, A. & López A. (2018). Diseño de un sistema de instrumentación para el monitoreo de temperatura y humedad de losas de concreto. *Revista Congreso Mesoamericano*. Recuperado de: <http://congreso.mesoamericano.unach.mx/revista-digital-congreso-mesoamericano-de-investigacion-unach>
- Velasco, E. & Escobar, C. (2018). Las diferenciales en el campo de la hidráulica, una propuesta didáctica. *Revista PAKBAL*. 17(43). Pp. 53-59.

LA TRANSCOMPLEJIDAD, UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA DE LA EVOLUCIÓN INTELECTUAL

TRANSCOMPLEXITY, AN EPISTEMOLOGICAL LOOK AT INTELLECTUAL EVOLUTION

Yordis Enrique Salcedo Rodríguez

Doctor en Ciencias de la Educación, PhD en Investigación PhD en Investigación Transcompleja, Profesor de Educación Física. Adjunto a la Coordinación de Investigación de ECOMEL. Universidad Militar Bolivariana de Venezuela, Escuela de Comunicaciones y Electrónica (Maracay Venezuela) Coordinador del Doctorado en Ciencias pedagógicas Militares sede Maracay, miembro activo de REDIT, doctoryordis@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8074-578X>

Recibido: 14 de julio de 2020
Aceptado: 22 de octubre de 2020

Resumen

El presente artículo se corresponde con una producción intelectual derivada de una investigación documental, cuyo propósito fundamental fue realizar una mirada epistemológica de la evolución intelectual desde la transcomplejidad. Para el logro del propósito se utilizó el método hermenéutico, lo que permitió el análisis e interpretación de los referentes teóricos seleccionados de libros y artículos y otras fuentes consultadas. Los hallazgos obtenidos permitieron concluir que la humanidad se encuentra en una transición evolutiva intelectual que conjuga lo mítico, lo teológico y lo científico en un gran complexus epistemológico transcomplejo que procura la resignificación del sistema pensamiento realidad.

Palabras clave: transcomplejidad, epistemología, evolución intelectual, realidad

Abstract

This article corresponds to an intellectual production derived from a documentary investigation, whose fundamental purpose was to make an epistemological look at intellectual evolution from transcomplexity. To achieve the purpose, the hermeneutic method was used, which allowed the analysis and interpretation of the theoretical references selected from books and articles and other sources consulted. The findings obtained allowed us to conclude that humanity is in an intellectual evolutionary transition that combines the mythical, the theological and the scientific in a great trans-complex epistemological complexus that seeks to resignify the reality-thought system.

Key words: transcomplexity, epistemology, intellectual evolution, reality.

Introducción

La evolución, el progreso de la intelectualidad del pensamiento científico y su forma de percibir la realidad, generan metamorfosis en los propios principios epistémicos. A través del tiempo el hombre siempre ha procurado encontrar las respuestas al porqué de las cosas, ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? y ¿Hacia dónde voy? Son interrogantes que van siendo respondidas según las corrientes y estructuras de pensamientos epocales, al respecto (Ugas 2016, p.17). “La racionalidad epocal, contiene el intercambio entre el clima cultural y la atmosfera civilizatoria que evidencia formas históricas en el modo de ser del pensamiento en la relación eco-cognitiva con lo vital-cognitivo”. Es decir, que la interpretación del espacio- tiempo- realidad donde se encuentra inmerso el hombre como sujeto y objeto, está supeditado por el isomorfismo constitutivo del clima cultural envuelto en la atmosfera civilizatoria que la conforma.

En este sentido, Comte (1844) en su escrito del primer volumen lección uno en el curso publicado y traducido al español por primera vez en 1875 titulado principios de la filosofía positiva, hace una advertencia de la forma errónea con la que era utilizada la palabra filosofía de forma general y aclara que en toda la extensión del curso utilizará el adjetivo positivo para hacer desaparecer todo equívoco esencial y adopta la palabra filosofía desde la perspectiva de los pensadores antiguos, es por ello que plantea limitarse al empleo la palabra filosofía en la acepción que le daban los antiguos y especialmente Aristóteles.

Para este autor, la acepción dada por Aristóteles a la filosofía, guarda estrecha relación con la forma general de la concepción humana de la realidad. Asumiendo de esta forma, que las teorías independientemente cual fuese su orden, su objeto único es la coordinación de los hechos observados, los cuales responden en todo caso al tercer y último estado de la filosofía general, considerada por el mismo como primitiva y teológica, antecesora del estadio positivo, evidenciando con esto la forma epocal y evolutiva de la intelectualidad humana para percibir los hechos y fenómenos.

En la actualidad, autores como Zaá (2019) Salcedo (2018) Balza (2013) Villegas y Schavino (2010) entre otros autores miembro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT) han presentados sus reflexiones y aportes sobre la interpelación filosófica de la hegemonía cientista con la que se venía viendo el mundo bajo una mirada epistemológica influenciada por el positivismo epocal durante varios siglos. Es por ello que estos autores plantean una nueva forma de dibujar el lienzo conformado por diversas realidades que dan cuenta de nuevos caminos para escudriñar lo existente e ir más allá del estado positivo, en procura de un nuevo estado o forma de observar y percibir la ciencia sin fronteras enmarcada en una profunda reflexión transcompleja. Desde este enfoque, es que surge la inquietud de realizar la investigación con la convicción de aportar a la epistemología emergente que procura trascender los límites del conocimiento.

Las ideas de Comte y su filosofía positiva

Para poder conocer las ideas de Augusto Comte, es necesario sumergirnos en su pensamiento y que mejor forma que la de pasearnos por los aportes de Julián Marías en su maravillosa traducción del discurso sobre el espíritu positivo en la edición publicada en el año 2007. Marías plantea que la intencionalidad de su prólogo no está dirigido propiamente a mostrar el contenido de la ciencia positiva la cual la considera como una ciencia envejecida en gran parte de su postulado, para él lo más importante es no pecar de ignorancia en lo que significa ser positivista, al respecto (Marías, 2007 p.2) señala que el conocer del positivismo “ nos puede dar gran claridad sobre la época inmediatamente anterior y al mismo tiempo sobre la nuestra” en un sentido un poco más amplio, lo que importa es conocer en que ha consistido el espíritu positivo y su exégesis de varios siglos, para poder llegar al estado evolutivo intelectual del siglo XXI.

Desde principios del siglo XX, de tanto hablar de los positivistas parece ser que se han olvidado y tergiversado las vivencias de Comte, es por ello que hoy en día según (Marías 2007, p.2) “hay una gran distancia entre el fundador y lo fundado...”. Es decir, que el positivismo corrió una especie de suerte de convertirlo en algo parecido a una religión, jerarquizando su discurso con pretensiones hegemónicas. No obstante, la obra de Comte, nos plantea una visión de la evolución intelectual del hombre al describir su primer apartado denominado la superioridad mental del espíritu positivo, donde refleja y explica la ley de la evolución intelectual de la humanidad o ley de los tres estadios (Teológico, Metafísico y Positivo). Es necesario destacar que Comte, llama estadio a toda época en la que se encuentre el espíritu humano entorno al saber intelectual; es decir, toda especulación relacionada con los fenómenos observados directamente de la realidad, obligatoriamente debe pasar por alguno de los tres estados propuestos por él.

Estadio teológico

En este primer estadio, el hombre procura las respuestas a los fenómenos desde lo mítico y lo mágico, donde en una primera etapa las creencias del hombre guardan relación con el fetichismo creyendo en la hechicería, la superstición y la adoración de elementos materiales; no existe la fe ni se contemplan los aspectos morales. En una segunda etapa el hombre dirige sus creencias a diversos dioses (politeísmo) dichos dioses poseían poderes sobrenaturales a través de los cuales se daba respuesta del control y el porqué de muchos acontecimientos o situaciones en la tierra.

Un ejemplo de ellos es la explicación del tiempo atribuida al dios Cronos, el comportamiento de los mares responsabilidad del dios Poseidón, los fenómenos de los rayos, truenos y tormentas se le imputaban al dios Thor, la sabiduría era atribuida a la diosa Atenea. Zeus, se concebía como el dios protector de todos los dioses; es decir, cada situación fenoménica parecía tener una explicación mitológica. En la tercera etapa de este primer estadio, el intelecto del hombre según Comte evoluciona y comienza a dar explicaciones de los fenómenos dirigidas y atribuidas a un solo Dios (monoteísmo).

Erigiéndose la iglesia como la única autoridad capaz de dar respuestas a todos los fenómenos del cosmos, el universo y la tierra, es lo que se conoce como la hegemonía de la verdad teológica.

Estadio metafísico

En el segundo estadio, el hombre va a privilegiar el razonamiento, lo ontológico procurando explicar la naturaleza de los seres reemplazando la entidad sobrenatural por las abstracciones personificadas, como la existencia de Dios y el poder del lenguaje entre otros, utilizando la metafísica y la filosofía para tal fin. Según Comte, en el discurso del espíritu positivo prologado por (Marías 2007, p.12) “Ya no es entonces la pura imaginación la que domina y todavía no es la verdadera observación; pero el razonamiento adquiere aquí mucha extensión y se prepara confusamente al ejercicio verdaderamente científico”. Para Comte es evidente la exageración de lo especulativo por la tendencia de la argumentación por encima de la observación, proceder bastante común en la metafísica y la filosofía.

Estadio positivo

Este estadio es concebido por Comte como la emancipación intelectual del racionalismo positivo, cuya característica según su autor, es la comprobación espontánea y radical de los vacíos evidenciados en los dos estadios anteriores. Es decir, el estadio positivo pretendió llenar el vacío generado por las vagas explicaciones dadas por parte de la teología, la filosofía y la metafísica. En esta etapa, se va a subordinar la imaginación a la observación y a los elementos científicos. El conocimiento sólo es aceptado a través de la observación como fuente de la verdad. La regla fundamental que se plantea, es que toda proposición proviene de los hechos que pueden ser observados, establece a su vez la invariabilidad de las leyes, las explicaciones y las predicciones

Discusión epistemológica del asunto visto desde la transcomplejidad

El recorrido discursivo de este artículo, me permite generar la discusión epistemológica entre lo planteado por Comte y la realidad actual delineada por la Transcomplejidad en atención a la evolución intelectual del hombre. En este sentido, debo señalar que el final del siglo XX ya dejaba entre ver en su horizonte, la germinación eminente de una nueva forma de entender el cosmos más allá de la linealidad, el orden y las leyes físicas vigentes. Un ejemplo de ello según (González 2008, p.38), lo evidenciamos en los aportes de Prigogine “La envergadura de su obra tiene la notable característica de haber venido a suscitar nuevas interpretaciones en el dominio de varias ciencias, tales como la economía, la sociología, la biología, la filosofía, entre otras”.. Los aportes de éste físico matemático otorgaron un nuevo perfil ilustrativo del conocimiento y del quehacer científico.

Las ideas plasmadas en la cita del párrafo anterior, son compartidas por (Ruíz 2010, p.39) "... dos fantasmas recorren el mundo. Es la teoría del caos y el pensamiento complejo de los fenómenos". En esta cita se percibe que los aportes científicos producto de la evolución del intelecto del hombre, han obligado a repensar los sustentos epistemológicos, filosóficos e ideológicos conformados por los paradigmas vigentes en especial los del positivismo. Esta necesidad de repensar la forma de ver y aceptar la realidad científica, dan cuenta de lo que se llama el ocaso de la tiranía metodológica para (Balza 2013, p.185) "el trastocamiento de las grandes totalidades universales que han tenido lugar en el tránsito de la modernidad a la postmodernidad, ha dado lugar en el campo científico, al ocaso de la era hegemónica de la ciencia clásica..."

En este orden de ideas, el siglo XXI dio la luz epistémica necesaria para que emergiera la transcomplejidad como un enfoque integrador, el cual toma en el recorrido filosófico del conocimiento, para (Molano 2018, p.1) son "...imaginarios colectivos que reproducen paradigmas que alteran las condiciones ontológicas, axiológicas y teleológicas, desde las perspectivas valorativas de los fenómenos estudiados". En este sentido, la transcomplejidad representa desde mi entender una evolución intelectual más allá del estadio positivo planteados por Comte, al ser inspirado según (Villegas y Schavino 2010, p.5) "en la multidimensionalidad de saberes, la pluralidad y la interacción que emerge desde el trabajo en equipo y el encuentro transdisciplinario". La multidimensionalidad de saberes que refieren las autoras citadas, representan el complexus o abrazo de algunos de los elementos de cada etapa evolutiva de la percepción intelectual del hombre, para configurar el lienzo donde se está construyendo la nueva episteme científica.

La construcción de dicha episteme cada día va dejando su forma abstracta originaria, desde una metamorfosis intelectual, para encarnar según (Balza 2013, p. 187) "en una cosmovisión emergente acerca del mundo que nos invita a construir una síntesis integradora del ser, pues es una manera de crear puentes trasdialógicos y multicomunicantes entre lo simple y lo complejo, entre lo natural y lo humano". Estos puentes trasdialógicos planteados por el autor citado, invitan al avenir paradigmático y transdisciplinario conformado en redes de investigadores que procuren puntos de encuentros entre los múltiples niveles de realidades.

Sin lugar a dudas que la aceptación de los diversos niveles de realidad, constituyen una evidencia más del progreso epistémico en el cual se encuentra inmerso el pensamiento transcomplejo; no obstante, se debe aclarar que si bien es cierto que la evolución intelectual del hombre ha ido transitando etapas o estadios como lo planteo Comte, no es menos cierto que en cada uno de los estadios persiste algún rasgo del estadio anterior. En un sentido un poco más amplio, el intelecto va evolucionando tomando lo necesario del estadio anterior para conformar una nueva forma de aceptar los fenómenos y el funcionamiento del cosmos. Es decir, que dentro de la percepción actual existe la apreciación teológica, la metafísica, la filosófica y la científica conjugada en lo que yo me atrevo a llamar la Transcomplejidad o el cuarto estadio evolutivo intelectual después del estado positivo.

En este orden de ideas, debo aclarar que no existe pretensión alguna de anexar otro estadio al positivismo, lo que se pretende hacer ver es que si el mundo está en un constante cambio, es producto de la acción y evolución intelectual del hombre que van marcando de algún modo el pensamiento científico actual, determinando transformaciones de fondo en los principios del conocimiento científico. Es desde este ambiente de cambios epocales, mas no desde una época de cambios, como lo planteó el escritor y profesor de la Universidad Central de Venezuela (Lanz 2005, p. 240) al señalar que una de las características del siglo XXI, "...es que en efecto, ciertos paradigmas ya no sirven para pensar, ciertos paradigmas que nos acompañaron durante largas décadas, siglos incluso, ya no están en condiciones de pensar el mundo, ya no sirven para explicar el mundo..." .

Asumiendo y aceptando los planteamientos de Lanz, es que se presenta la transcomplejidad como una opción capaz de abordar el pensamiento necesario que permita explicar y comprender el cosmos. Es por ello que este enfoque integrador transcomplejo, fue considerado primeramente por dicho autor, "como una mirada enriquecida por la movilidad de puntos de observación y por la ductilidad cognitiva. Desde donde según (Schavino 2012, p.27) " se propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional". Todo este pensamiento integrador se sustentan en cinco principios (complementariedad, cinética relacional, dialógica recursiva, reflexividad profunda e integralidad) que le dan su sentido epistemológico, creando espacios de profunda reflexión, articulación e interconexiones paradigmáticas, científicas, teleológicas, metafísicas y filosóficas desde disímiles miradas. Para una mayor comprensión de la discusión planteada, se presentan los principios de la transcomplejidad.

Principio de complementariedad

Asumiendo que los principios se corresponden con las normativas o reglamentaciones que orientan o guían de algún modo el accionar del ser humano, cambiando las facultades espirituales y racionales de carácter general y universal de éste. La transcomplejidad se planteó cinco principios fundamentales, siendo el primero de ellos el de complementariedad. Este principio toma las ideas originarias de la noción de complementariedad propuesta por Niels Bohr en la conferencia de 1927, donde realiza su postulado de la física cuántica dándole respuesta a la dualidad existente entre la onda y las partículas, demostrando la individualidad de los fenómenos poniendo al descubierto las limitaciones de la física clásica para (Castellá y Gherab 2015, p.1) "Bohr pretendía, con la noción de complementariedad, expresar el dualismo que veía entre descripciones de fenómenos cuánticos que consideraba necesarias y a la vez, excluyentes". Es decir, la complementariedad pone entre dicho la objetividad de los fenómenos al plantear que en las observaciones de los fenómenos no se podía despreciar la interacción entre el sujeto y el objeto.

El siglo XXI con el surgimiento de una nueva forma de asumir la realidad científica desde los diversos niveles de realidad a través de la transcomplejidad, reclama la necesidad de utilizar nuevas formas de explorar los caminos de la ciencia, desde la interacción sujeto- objeto-realidad, permitiendo de algún modo según (Balza 2013, p.119) "... nuevas perspectivas de análisis y capacidades gnoseológicas para explicar el pensamiento y pujar por nuevas lógicas y racionalidades cognitivas que conduzcan a la comprensión e inteligibilidad de lo real complejo...".

En este sentido el principio de complementariedad transcomplejo, alude a miradas disímiles que se encuentran desde la dialéctica y la dialógica para dar respuesta a realidades fenoménicas poco abordadas o nunca afrontadas por el reduccionismo positivista. Este principio pone en práctica la inclusión de pensamientos diversos, para dar cuenta de la realidad social donde se encuentra inmerso el ser humano como sujeto y objeto interactuante, complejo e inacabado. En un sentido un poco más amplio, la complementariedad como principio transcomplejo, permite la integración de modelos de pensamientos emergentes, sin ataduras metodológicas para abordar lo desconocido e interrogar a la realidad de forma distinta y desde diversos ángulos o niveles procurando una visión hologramática en el quehacer investigativo.

Principio de sinérgica relacional

La sinérgica relacional es el segundo principio transcomplejo, el cual para (Schavino 2010 p.140) "procura la idea de unidad y supone la renuncia a la individualidad en pro del fortalecimiento colectivo". Para la procura de la unidad colectiva, la autora citada, plantea la conformación de redes de investigadores que posean afinidad hacia el estudio de realidades educativas complejas. Para poder cumplir con este principio, se hace necesario el trabajo en equipo, la comprensión y el compromiso de apertura del pensamiento entre los que conforman las redes de investigadores; es aquí donde se entrelazan los puentes dialógicos transdisciplinarios, rompiendo las barreras coercitivas de la hegemonía cientista positivista.

Es de destacar, que la conformación de redes de investigadores transdisciplinarios a través de la sinérgica relacional, posibilita la observación de la realidad o fenómeno estudiado desde diversos prismas que conjugan la valoración subjetiva, objetiva, filosófica, espiritual, metafísica y positiva en pro de un nuevo conocimiento colectivo con la fuerza y cohesión de una visión sistémica. Es decir, que este segundo principio a su vez está relacionado con la teoría general de los sistemas de Bertalanffy de 1940, de acuerdo con esta teoría (Balza 2013, p.129) señala que "las interacciones entre las partes o componentes de un sistema generan un valor agregado mayor al que se lograría si cada componente funciona por separado". De manera que, el trabajo en equipo, la cooperación desde la dialógica de los miembros de las redes de investigadores, dan como resultado una visión más amplia, objetiva y subjetiva con coherencia, lógica y de mayor comprensión de la realidad estudiada.

Principio de dialógica recursiva

La dialógica recursiva se corresponde con el tercer principio transcomplejo, desde donde se impulsa el diálogo constante necesario entre los investigadores que conforman las redes, donde se le pretende dar respuesta a la realidad observada. En este principio, se procura el encuentro epistemológico y dialéctico entre las ideas de los investigadores y sus relaciones con el objeto de estudio. La recursividad les permite a cada uno de ellos, ir y venir, descomponer y recomponer las partes del todo, para comprender lo que según Aristóteles es ese más allá del todo, trascendiendo los límites de la simplicidad y abordando la realidad fenoménica transcompleja desde los espacios de interacción social donde sus actores se complementan reconfigurando los esquemas de pensamiento armonizando la convivencia investigativa entre quienes conforman las redes.

Principio de reflexibilidad profunda

Una vez que se han conformado las redes de investigadores y están trabajando en equipo haciendo uso de la sinérgica relacional, los investigadores deben emprender una reflexión profunda de la realidad estudiada, para poder visualizar el *complexus* de lo teológico, lo metafísico, lo artístico, lo espiritual y lo positivo en un corpus de conocimiento transcomplejo. Es decir, la red de investigadores debe pensar la realidad con detenimiento desde la objetividad, pero también desde la subjetividad, procurando ver lo nunca visto, para lo cual se amerita un pacto entre todos los actores en la construcción del conocimiento al respecto (Balza 2013, p. 13) plantea "... toda relación de pacto es importante tener claro, que lo que se persigue es la aproximación a la verdad en forma compartida y no la imposición de criterios"

La reflexibilidad profunda, es una invitación a sumergirnos en un pensamiento escudriñador en la búsqueda de nuevos constructos y sus relaciones. Es decir, generar teorías desde la comprensión de la realidad a través del encuentro y la conexión de nuestro interior con la realidad exterior. En este ejercicio reflexivo, se denota la importancia de la mismidad epistémica para poder hacer otredad en procura de las respuestas fenoménicas desde la perspectiva de un enfoque integrador transcomplejo.

Principio de integralidad

Este principio permite la construcción de un discurso transcomplejo sin la pretensión de individualizar el lenguaje encerrado en una burbuja secuestradora de los enunciados de las diversas disciplinas, es decir, el principio de integralidad procura un lenguaje respetuoso de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad permitiendo la explicación del fenómeno observado a través de la dialógica que propicia los puntos de encuentro más allá de las diferencias entre las disciplinas que observan o estudian una realidad específica. La integralidad

como principio según (Villegas y Schavino citadas por Balza 2013,p. 122) “transciende el holismo al detectar la necesidad de asumir que la realidad es múltiple, diversa, relacional, en construcción y por ende también construible”. Es por ello que, dicho principio despeja nuevos horizontes de interpelación de los diversos niveles de realidades desde las interrelaciones reticulares conformadas por las redes de investigadores que tienen un telos en común, pero cada uno la interroga y estudia desde su área disciplinar y luego entretejen los hallazgos y resultados de aquellos puntos de encuentros para dar cuenta de respuestas fenoménicas generando nuevos conocimientos transcomplejos.

Desde esta perspectiva, la figura 1 representa la forma de generar nuevos conocimientos utilizando los principios del enfoque integrador transcomplejo, evidenciando a su vez la evolución intelectual en el abordaje fenoménico, trascendiendo las etapas o estadios presentados por Comte en su momento epocal. En dicha figura se demuestra la interrelación de los cinco principios generados por el complexus de los constructos abordados desde los múltiples niveles de realidad, conformada por la diversidad paradigmática de los integrantes de las redes de investigadores quienes haciendo uso de la complementariedad, el trabajo en equipo la colaboración de la sinérgica relacional con los puentes de acercamiento epistémico de la dialógica recursiva, desde profundas reflexiones fenoménicas, se construyen y develan nuevos conocimientos transcomplejo presentados con un lenguaje integrador de lo teológico, lo metafísico y filosófico con una transmetódica que permite relacionar lo cuantitativo con lo cualitativo en el abordaje humano, social y material de los fenómenos estudiados devalando un nuevo conocimiento transcomplejo.

Reflexiones de cierre

El proceso hermenéutico realizado me permite hacer estas reflexiones de cierre que presentan finales abiertos de aristas temáticas inconclusas debido a la realidad cambiante y transformadora, donde la transcomplejidad configura un pensamiento cuya profundidad y apertura evidencian la evolución intelectual en la percepción fenoménica desde los distintos niveles de realidades que conforman el ecosistema cósmico, donde interactúa el hombre como actor fundamental de equilibrio y entropía. En este sentido, la humanidad se encuentra en una transición evolutiva intelectual que conjuga lo mítico, lo teológico y lo científico en un gran complexus epistemológico denominado el cuarto estadio transcomplejo que procura la resignificación del sistema pensamiento realidad.

Debo aclarar de forma enfática y contundente que la pretensión de este artículo en ningún momento es la de presentar el enfoque integrador transcomplejo como un anexo del positivismo, lo que pretendo es mostrar la evolución intelectual del hombre para percibir y dar respuestas a los fenómenos. Para ello, fue necesario tomar la descripción de dicha evolución intelectual presentada por Comte denominada la ley de los tres estadios donde dicho autor afirma que la vida pasa por tres estados teóricos diferentes

(teológico, metafísico y positivo). Esto permitió un punto de partida para la discusión epistemológica reflejada en el desarrollo discursivo de este artículo, para finalmente demostrar que actualmente el hombre percibe los fenómenos desde diversos niveles de realidades y los aborda desde la diversidad paradigmática la cual es interconectada por la transcomplejidad para procurar puntos de encuentros entre las diferencias epistemológicas disciplinares y dar respuestas a lo que el positivismo desde sus postulados no pudo responder.

Es de suma importancia destacar, que el hombre en su proceso evolutivo intelectual, va acumulando experiencias epistémicas que se va trayendo de cada etapa o estadio anterior, admitiendo el abordaje de la realidad fenoménica según su desarrollo epistémico epocal. Esto permite explicar la razón por la cual en pleno siglo XXI continua existiendo la creencia en Dios para dar explicación a fenómenos sobrenaturales; es decir, en esta etapa intelectual persiste parte del estadio teológico. Así mismo, persisten pensamientos cuya finalidad es criticar la racionalidad propia de la modernidad occidental, esta corriente del pensamiento es conocida como la filosofía posmoderna influenciada por el marxismo. Nuevamente se evidencian rastro del segundo estadio metafísico y filosófico.

En este mismo orden de ideas, podemos ver como en pleno siglo XXI, permanece la metodología científica basada en la experimentación con el método científico asumido desde los primeros postulados de Augusto Comte, que de una u otra forma enriquecieron el corpus teórico del positivismo por mucho tiempo. Todas las evidencias presentadas hasta ahora permiten dar cuenta de una forma intelectual en constante evolución, la cual se presenta en la actualidad como el enfoque integrador transcomplejo, donde se conjuga lo teológico desde la dimensión espiritual con lo filosófico y lo científico, abordado desde cinco principios que abrazan e impregnan la epísteme en construcción de una nueva ciencia que cada día cobra más fuerza, la transcomplejidad. Poniendo en evidencia según (Martínez 2018, p.11) que "... la investigación científica clásica y tradicional, con su enfoque lógico positivista se ha vuelto limitada e insuficiente para abordar nuevas realidades..." desde mi entender, la transcomplejidad, recoge un pensamiento que emerge desde disímiles miradas de investigadores que están contemplando la diversidad paradigmática involucrando nuevas formas interrogativas desde un lenguaje de un complexus transdisciplinario.

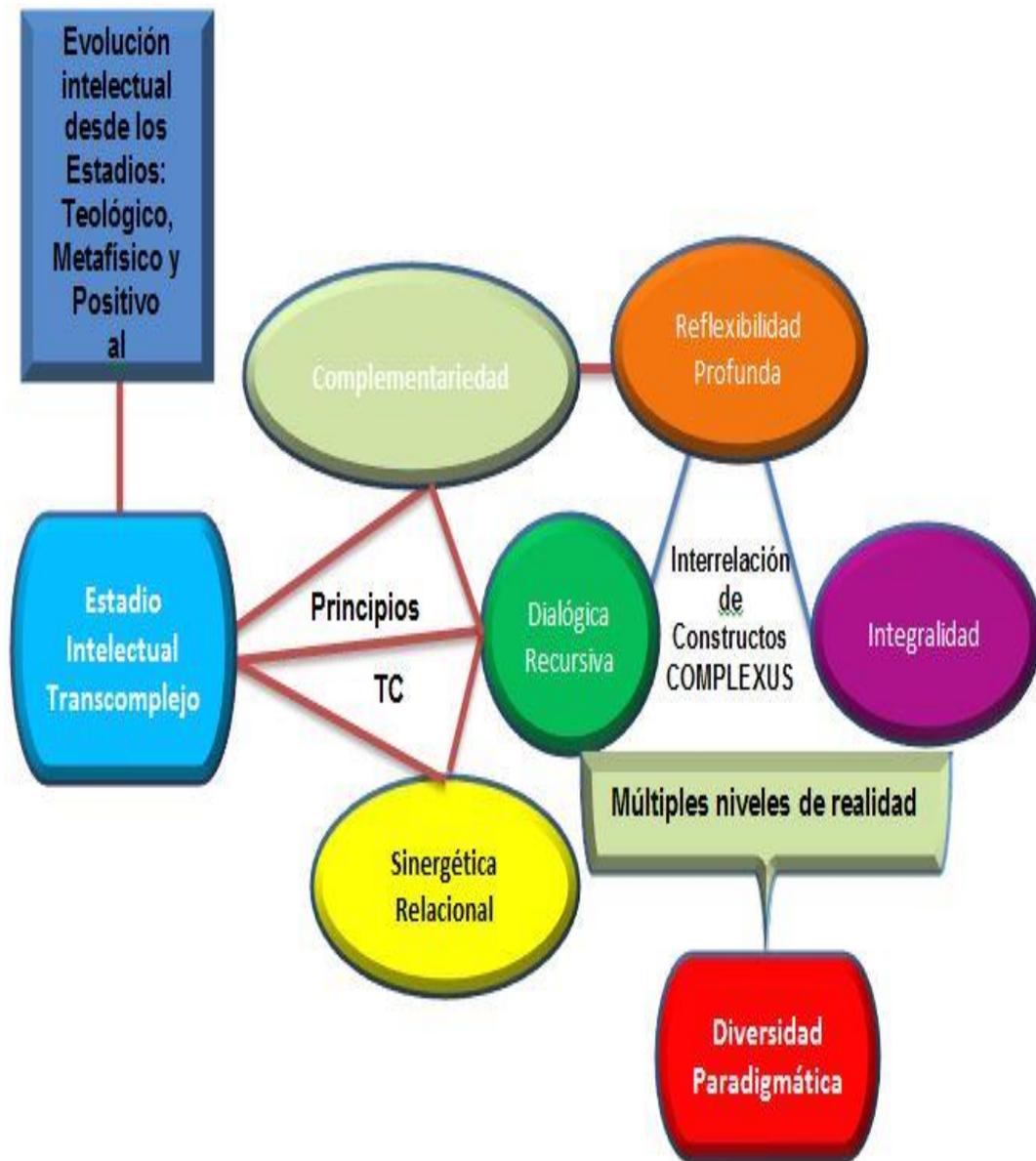


Figura 1
Estructura para Generar Conocimiento Transcomplejo

Referencias

- Balza A. (2013). *Pensar la Investigación Postdoctoral desde una Perspectiva Transcompleja*. REDIT.
- Castellá, J. Gherab, K. (2015). *La Aparición de la Noción de Complementariedad de Bohr y su Extensión Más Allá de la Física*. Republicado de Revista Internacional de Humanidades 4(2), 2015 (pp. 305-314). [file:///C:/Users/yorvi/Downloads/760-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2440-3-10-20170119%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/yorvi/Downloads/760-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2440-3-10-20170119%20(2).pdf)
- González, R. (2008). *El Fenómeno de la Evolución de la Ciencia en Ilya*

- Prigogine y Eduardo Nicol. Cinta Moebio 31:38-52.
www.moebio.uchile.cl/31/gonzalez.html
- Lanz R. (2005). *El arte de pensar sin Paradigmas*. 421- 425.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19977/articulo20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Marías, J. (2007). *Discurso Sobre el Espíritu Positivo de Augusto Comte*. Alianza España.
- Martínez M. *Abordaje de las Nuevas Realidades A través de la Complejidad*. Pp.11-14. In: Pensamiento y Lenguaje Transcomplejo. Serie Diálogos Transcomplejo. San Joaquín de Turmero Venezuela.
<https://es.calameo.com/read/004634144c62835e222ea>
- Molano, O. (2018). *Transcomplejidad imaginarios y Realidades investigativas*.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.0.7-18>
- Ruíz, G. (2010). *La Teoría del Caos en la Investigación social*. Pp.39-56 In: Villegas C. Col. *Investigación Transcompleja: De la Disciplicidad a la Transdisciplinariedad*. UBA. ISSN: 1690-3064.
- Schavino N. (2010). *Epistemología del Enfoque Integrador Transcomplejo*. PP,135-145 In: Villegas C. Col. *Investigación Transcompleja: De la Disciplicidad a la Transdisciplinariedad*. UBA. ISSN: 1690-3064.
- Schavino N. (2012). *La Transcomplejidad Una Nueva Visión del Conocimiento*. San Juan de Los Morros Grafica los Morros. Venezuela.
- Ugas, G. (2016), *Epistemología un territorio Discursivo Co-Disciplinario*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Villegas, C. Schavino, N. (2010). *La Investigación un Enfoque integrador Transcomplejo*. 2da Ed. UBA: Investigación Extensión y Postgrado.

ÉTICA DOCENTE Y VALORES DE LA DEMOCRACIA EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR

PROFESSIONAL ETHICS AND DEMORATIC VALUES IN HIGHER MIDDLE EDUCATION

Perla Judith Díaz Valles

Doctora en Educación. Maestra en Gestión y Políticas Públicas. Licenciada en Derecho. Profesora e Investigadora Universidad Autónoma de Sinaloa. perlajudith_diaz@hotmail.com.

Recibido: 19 de agosto de 2020
Aceptado: 07 de diciembre de 2020

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo explorar, y describir desde sus propias voces, las acciones concretas de la práctica docente en la formación de valores democráticos, en el nivel medio superior, teniendo como caso de estudio una de las unidades académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Investigación que se inscribió en la narrativa cualitativa con enfoque socio antropológico, donde la observación de las interacciones cotidianas se realizó desde la mirada de las funciones de la escuela, bajo el supuesto de una débil presencia de los valores democráticos en la formación de estudiantes, y planteándonos la interrogante ¿Qué importancia tiene la ética docente en la formación de valores democráticos en la unidad académica entidad de nuestro estudio?. Para lo cual se aplicaron veinte cuestionarios (elaborados en la escala de Likert) y cuatro entrevistas a profundidad a profesores, en una escuela de 88 docentes. Los resultados permiten evidenciar la deficiente y desarticulada relación entre los documentos formales y la práctica educativa de los valores democráticos, para la formación de los estudiantes.

Palabras clave: valores democráticos, ética profesional, educación media superior.

Abstract

The objective of the following investigation is to explore and describe, taking in consideration their own voices, concrete actions the teaching of democratic values in the high school level of study, taking as example our academic institution of the Autonomous University of Sinaloa (Universidad Autónoma de Sinaloa). The investigation was originally regarding a qualitative methodology focused mainly on the socio-anthropological, in which the everyday interactions were carried out throughout the campus, under the guise of having a weak democratic value system in the students' formation, and the following question was raised: What is the importance of ethical teaching in the formation of democratic values in the academic institution? For which twenty questionnaires were applied (based on Likert scale) and four interviews with teachers, in a high school with 88 teachers. The results allow us to see a deficient and unintelligible relation between the formalized documentation and the educational practices of these democratic values, in regards to the students' academic formation.

Introducción y revisión teórica

La ética profesional y los valores democráticos son dos campos temáticos relevantes en las instituciones públicas y privadas, entre ellas las de tipo educativo. Uno de los principales reclamos contemporáneos a la educación es su aportación a la paz, a los valores de la democracia en cuyo centro se ubican los valores de la convivencia humana, en los que se pone la esperanza para aminorar la problemática social que se encuentra entrampada en la falta de ética. La ausencia de valores para la convivencia social es un problema que aqueja a nuestro estado, en donde uno de los sectores de mayor incidencia en ello son jóvenes en edad de cursar la educación media superior, y en donde la vida como valor fundamental es puesta en riesgo.¹

Existen numerosas investigaciones² que dan cuenta del creciente interés en los valores democráticos, que son también denominados valores para la convivencia, estas investigaciones actualizan el debate en torno a la construcción de sociedades más democráticas y justas que pongan en práctica una convivencia social más humana, destaca para nuestro interés académico “La ética profesional y la responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales”, libro publicado por Hirsch y Pérez (2019) donde converge la participación 30 investigadores, y “La formación de profesionales ante la inequidad. Desafío ético de la educación universitaria”, de López, R y Solís, M. (2015). Ya que los referentes conceptuales de nuestro trabajo investigativo se encuentran enmarcados en la ética discursiva.

Las raíces éticas de la democracia y su posibilidad de reforzarla como proyecto de futuro, es un planteamiento de Cortina (2010), quien recupera la idea Kantiana de que solo por la educación el hombre llega a serlo, y da con ello base a su planteamiento, pretendiendo la cimentación de raíces éticas que construyan un futuro más humano. Las virtudes de los ciudadanos democráticos son diferentes de un autor a otro; sin embargo, todos concuerdan en centrar a la justicia como su objetivo. La obra de Platón “La República” en Sabine (1991) describe la idea de justicia como una virtud tanto pública como privada que tiene la propiedad de conservar unida una sociedad de personas en reciprocidad armónica.

El deseo de una mejor vida social nos sitúa en la búsqueda de la felicidad en proximidad al planteamiento de Camps (1996:29), quien piensa a la justicia como la felicidad colectiva y virtud central de la ética, la cual nos

¹ Durante 2015 en México las defunciones registradas en el rango de 15 a 24 años, tuvieron como causas principales a los accidentes de tráfico y las agresiones. Mientras en el 2016 en Sinaloa las defunciones en el mismo rango de edad, tuvieron como la segunda causa de muerte las derivadas de agresiones. último censo 2015. El censo que se realiza en este 2020 seguramente tendrá variaciones importantes por el impacto de las muertes por COVID-19. <http://www.cuentame.inegi.org.mx/default.aspx>

² Arias, A. & Mazo, J. (2017), Grau, R. & García, L. (2018), Hirsch (2019), López, R & Solís, M. (2015), Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. A. (2018).

demanda el desarrollo de virtudes complementarias. Los miembros de una sociedad que busca y pretende la justicia deben ser solidarios, responsables y tolerantes; virtudes o actitudes indisociables de la democracia. Además, supone ineludible la cohesión en torno al ideal de justicia, para la construcción de la democracia, con mejores condiciones para la convivencia social pacífica. Mientras que Cortina (2009) considera a la responsabilidad como valor fundamental de la ciudadanía y de la democracia, ya que ésta es la participación del ciudadano en la solución de las problemáticas sociales, para Camps (2008) la responsabilidad está integrada por cuatro valores o características esenciales: autonomía, compromiso, dialógica y autoridad.

Puig y García (1998) plantean como objetivo de la educación moral la creación de comunidades educativas por considerar a la colectividad como núcleos de intervención de dicha educación, como instrumento para la formación de la colectividad moral y fuente de conducta moral, ya que considera necesario construir entidades organizadas de acuerdo con valores. Continuando con esta idea que reviste de importancia a la colectividad tenemos a Borges en Ascorra, et al. (2018) quien considera relevante el lugar de trabajo como espacio constitutivo en la negociación y creación de significados construidos. En donde las relaciones de poder establecen las acciones y el valor, en lo económico y en lo simbólico, permitiendo con ello fundar narraciones que den sentido a lo que se hace. Generando un marco regulador de las acciones, que brindan justificación a lo que vive en su centro de trabajo, particularmente en el contexto escolar.

Una reciente obra de importante referencia en cuanto a ética docente es “La ética profesional y la responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales” Hirsch y Pérez (2019), particularmente el referido a Elementos de la ética cívica. Este último apartado se refiere al impacto que tienen las instituciones educativas en la formación para la vida democrática. Para ello, se tocan temas como comportamientos no éticos, derechos humanos, virtudes y valores cívicos, y la relación entre prácticas docentes y ciudadanía.

Continuando con la ética docente, López (2007) afirma como ineludibles para alcanzar los fines humanos de la educación la constitución ética del profesorado y los valores de la democracia. Este mismo autor establece una tipología de acuerdo con las creencias y valores que manifiestan los profesores ante su tarea formativa en López y Solís (2015) donde tres tipos de visiones de la docencia universitaria se ponen en práctica, constituyendo a su vez tres tipos de profesores: a) Academicismo científico, b) Economicismo docente y c) Profesionalidad académica innovadora, según la valoración ético-profesional y las creencias y valores del profesorado, expresados ante su tarea formativa en su centro de trabajo.

Los reclamos éticos y sociales a favor de los valores de la democracia, de los que hacíamos referencia en párrafos anteriores, depositan en el docente la encomiable tarea de contribuir en la formación moral para la vida actual y sus exigencias. Para Dewey (1997) la función social de la educación es orientar el desarrollo de los aprendices de ciudadanos a través de su participación en la vida colectiva, sin limitarse a la simple reproducción de patrones de conducta.

Metodología

Nuestro trabajo recupera la narrativa como propuesta metodológica situada desde los fundamentos de la hermenéutica, con la idea de trazar un rumbo de construcción social de conocimientos científicos que florecen de las propias voces de los participantes, Arias-Cardona (2015). Con un enfoque socio-antropológico, las funciones de la escuela se observan desde las interacciones cotidianas. El objeto de estudio articula la presencia de los sujetos sociales macro como el Estado y las políticas que instrumentan su acción, las instituciones, y la legislación. Sin embargo, su interés está en la representación individual y cotidiana de “lo social”, en sujetos concretos, como el docente, García (1991).

De la hermenéutica¹ recuperamos algunos aspectos fundamentales como la construcción del círculo hermenéutico, mismo que iniciamos con la revisión de los documentos que registran el discurso formal en el que se abordan los valores democráticos como objetivos o aspiraciones de las instituciones obligadas en la función educativa, y el sentido del discurso, entendiéndolo como el deber ser democrático, donde este es sometido a las expresiones de la subjetividad de los profesores como sujetos del proceso educativo.

En congruencia con el enfoque y tipo de investigación optamos por la aplicación de veinte cuestionarios y cuatro entrevistas a profundidad a profesores, en una escuela de 88 docentes². El cuestionario fue elaborado en la escala de Likert³, la cual fue construida con cinco posibilidades de respuesta que van de totalmente en desacuerdo representado por el número 1 al totalmente de acuerdo representado por el 5, encontrándose estas cinco posibilidades de respuesta entre las opciones óptimas para este instrumento según Dewey en Matas, A. (2018).

Este cuestionario fue elaborado con base a la revisión de los propósitos y declaraciones difundidos en los documentos oficiales, y a la revisión teórica, correspondientes a las actitudes del deber ser de la educación democrática, a partir de él se realizó la exploración de la cultura de los profesores, para apreciar la discrepancia entre los resultados de la indagación empírica de dicha cultura, y lo expresado en el discurso institucional, utilizando proposiciones de identidad y de discrepancia, que nos permitieran afinar la exploración, con base a las categorías de análisis: valores democráticos y ética docente.

La selección de los profesores fue aleatoria, nos presentábamos en la

¹ “Proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” Dilthey en Martínez, (2011, p:102)

² Nómina del 01 al 15 de julio de 2020. <http://transparencia.uasnet.mx/>

³ Likert es una escala para medir las actitudes, el cuestionario se caracteriza por tener cinco posibilidades de respuesta que en nuestro caso fueron las siguientes: 1).-totalmente en desacuerdo, 2).-en desacuerdo 3).-poco acuerdo, 4).-de acuerdo y 5).-totalmente de acuerdo.

escuela en ambos turnos y a quienes nos encontramos con disposición de tiempo les solicitamos nos respondieran el cuestionario, cuidando guardar los equilibrios en la selección de los profesores entre la siguiente categorización de la información: género, tipo de plaza segmentado en tiempo completo y asignatura, la antigüedad y la edad, considerando también que el número de profesores políticamente cercanos a la administración de la escuela fuera igual que el de profesores que se identifican con una línea política distinta. Los resultados del cuestionario fueron la base empírica para la entrevista.

La entrevista a profundidad es considerada por Robles, B. (2011) como una manera adecuada de profundizar en la subjetividad social dentro del ámbito antropológico. Las entrevistas se realizaron a 3 docentes y 1 informante de calidad; en el caso de los entrevistados fueron dos los requisitos de la selección: 1) la solvencia académica del docente y 2) profesores que se caracterizan por su participación democrática dentro de su comunidad académica al igual que en la aplicación del cuestionario, en la entrevista se cuidó guardar el equilibrio atendiendo la afinidad política de los entrevistados para evitar algún sesgo en las opiniones. Para el informante de calidad seleccionamos a un integrante de la Dirección General de Escuelas Preparatorias, en todos los casos son trabajadores con más de 10 años de antigüedad. Cabe precisar que las entrevistas tuvieron que ser realizadas por medios electrónicos, ya que nos encontrábamos en confinamiento derivado de la pandemia por COVID- 19 que afectaba nuestro país y al mundo.

Resultados, Discusión y Conclusiones

Explorar los valores democráticos en la formación de bachilleres en la escuela objeto de nuestro estudio, desde la ética docente, nos permitió observar los valores democráticos orientados durante el proceso educativo. En el caso de los cuestionarios aplicados, al ser devueltos ya contestados los profesores enriquecieron el dato empírico con precisiones en relación con los ítems planteados y, comentarios más específicos de la práctica docente en su salón de clase, lo cual fue recuperado para la reconstrucción de los núcleos problemáticos previo a las entrevistas. Presentamos aquí dos ejemplos de los resultados que aportaron los cuestionarios, ya que estos solo fueron referentes empíricos para acercarnos a la entrevista con mejores elementos para la exploración a profundidad.

Características de los Rasgos	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Poco acuerdo	4 Simplemente acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Identidad	6%	6%	17%	0%	72%
Discrepancia	78%	11%	0%	0%	11%

La afinidad con la proposición de identidad “Fomento el debate académico en clase, aceptando el riesgo de tener clases polémicas” es del

72% de los profesores que se encuentran totalmente de acuerdo con ello, existiendo congruencia del 78% en donde se expresan totalmente en desacuerdo con la proposición de discrepancia “A los jóvenes se les debe enseñar a no confrontar ideas, porque tal vez aprendan a cambiar de opinión o a discutir por todo”.

Características de los Rasgos	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Poco acuerdo	4 Simplemente acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Identidad	0%	0%	11%	33%	56%
Discrepancia	22%	22%	33%	11%	11%

En este segundo ejemplo la afinidad de los profesores con nuestra proposición de identidad nos da un 89% que resulta de la suma de las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo con “Asumo que como profesores somos ejemplo para nuestros estudiantes, aun cuando ello me obliga a moderar mi conducta”, sin embargo no se mantiene la congruencia de esta idea al plantearse la proposición de discrepancia “La forma en la que los profesores resolvemos nuestras diferencias se omite en el actuar de nuestros educandos”, ya que la franja del desacuerdo conformada por las respuestas 1 y 2 solo suman el 44%, y nos presentan un 33% de dudosos ante tal afirmación.

Posterior a los resultados del cuestionario realizamos las entrevistas, las cuales fueron elocuentes y generosas, marcando la pauta hacia significados más elaborados a partir de las reflexiones por parte de los sujetos y de las resignificaciones por ellos construidas, lo que nos permitió fortalecer los núcleos problemáticos a través de los cuales podemos organizar los resultados.

En la investigación narrativa se traza como campo de interés esencial el conocimiento social subjetivo e intersubjetivo así como la construcción y cocreación activas de ese conocimiento por parte de las personas, y que es emanado por la conciencia humana que deriva del empoderamiento de quienes sin hacer ciencia logran no obstante participar en la construcción de un conocimiento que los implica, dejándonos a las puertas de los universos simbólicos que los docentes habitan, planteamientos recuperados por Yedaide (2015) de autores como (Guba & Lincoln, 2012), (Bruner, 2003) y (Angenot, 2012).

El primer núcleo problemático nos plantea una clara concepción docente de la escuela como espacio de aprendizaje de las virtudes democráticas como aportación obligada a la sociedad y a la vida pública, con una práctica limitada por el peso de la dinámica institucional. En este sentido recuperamos algunas de las expresiones más recurrentes durante las entrevistas.

“[...] respecto a mis clases no les doy información sesgada, yo les digo que busquen información de los temas, de la vida social, ya sea al interior o exterior de la universidad para que vean todas las opiniones y no se vayan

solo con la opinión que le pueda dar yo u otro maestro. Yo no debato, aun si son cosas que van en contra de mis creencias o de mis ideas [...]” G

“[...] la escuela debe de participar de todo lo que es la vida no hay tema que este vetado para la escuela, para la ciencia, para la educación va de la mano todo, no hay tema que no se pueda tratar, yo no le puedo decir a un muchacho ¡ese tema no lo trates!, ¡eso no corresponde aquí!, ¡no!, porque todo lo que tenga que ver con su desarrollo cognitivo con los aprendizajes con su desarrollo para la vida es parte de la escuela, y dejar a la familia ciertos temas.[...]” A

El deber ser de la práctica docente siguiendo a Sanz, en Hirsch (2019) es contribuir al aprendizaje del estudiante y al desarrollo de todas sus potencialidades en busca de que logre vivir con plenitud y conforme a la dignidad humana (pág. 79- 99).

“[...] Intentamos un grupo de maestros impulsar la participación de los muchacho (en una actividad académica) en la decisión de su director, no obstante que la ley no los toma en cuenta para la toma de decisiones, desde luego que debe de escuchárseles, desde luego que deben de participar, desde luego que deben de opinar, y eso no está sujeto a negociación siquiera, así si es poquito o si es mucho, es la invitación a que lo hagan [...]” A

“[...] el profesor sabe que hay una contradicción de lo que es la ética aplicada de su profesión al entorno pedagógico, pero en ocasiones la institución tiene un proyecto exterior que se concibe como un proyecto político, y entonces aquí se entre mezclan cosas, porque la congruencia en el actuar del profesor respecto a la ética, evidentemente se mide en las acciones... entonces tu puedes estar a través del curriculum, dando tu asignatura promoviendo los valores de la democracia, la ciudadanía de la criticidad, pero el estudiante percibe las contradicciones[...]" Z

“[...] entonces desde luego que debe haber esa participación, pero eso no le gusta a las estructuras actuales, que dominan a las escuelas, y que dominan toda la universidad, no les gusta la participación de los muchachos... se llevan a los muchachos por ejemplo a participar a eventos políticos (exteriores) para darles calificación, o aquí (al interior de la Institución) de prohibirles, de amenazarlos, amedrentarlos, es que ustedes no pueden participar, porque si lo hacen están violentando la ley y pueden ser expulsados, y les pueden negar el acceso a la universidad [...]” A

Para comprender la trascendencia de la experiencia en comunidad para la personalidad moral de los estudiantes, es pertinente recuperar la idea de que la escuela como comunidad democrática es uno de los criterios operativos para una educación moral “La construcción de la personalidad moral no podría llevarse a cabo al margen del contexto en el que viven los individuos. Las experiencias de problematización moral, las capacidades individuales y las guías de valor de que se sirven los sujetos para solucionar sus conflictos morales no surgen del vacío ni aparecen de forma espontánea” Puig (1998, p: 76)

En el segundo núcleo problemático encontramos el alejamiento de la libre expresión de las ideas en un juego de censura y autocensura, invariable como práctica colectiva dentro de la institución. En este sentido tenemos

opiniones como las siguientes:

“[...] las personas no participan como quisieran hay un gran temor de hacerlo, si dicen lo que piensan y lo que sienten se pueden meter en problemas, entonces hay una imagen muy empujoneada de sí mismos, de si yo participo no van a cambiar mucho las cosas y si me puede meter mucho en problemas, entonces eso impide que se puedan tener todas las libertades que lleva la democracia; de asociación, de participación, libertad de pensar. No se desarrollan porque hay muchas limitaciones, mucha censura y también mucha autocensura... no puede ser una escuela en donde el muchacho sea receptor y nosotros seamos emisores, como el WhatsApp de docentes¹ [...]” A

“[...] el estudiante percibe las contradicciones, y le pasa exactamente lo mismo que al maestro, porque sabes tú perfectamente cuando el ambiente no es sano, no conviene decir ciertas cosas, o manifestar ciertas diferencias, incluso cognitivas, en el aula, por ejemplo yo he sabido de alumnos que detectan alguna falla en el docente, y los docentes actúan de manera violenta, me refiero a que la maestra dijo aiga en lugar de haya, y se ofendió, porque un alumno le llamo la atención, porque se expresó en un lenguaje no apropiado para un salón de clases, y bueno ese alumno fue sometido, fue reportado, tuvieron que venir los padres porque ya hubo un conflicto en el actuar de profesor y la ética del estudiante [...]” Z

El control como forma de liderazgo y práctica institucional hacia el docente permea del profesor hacia el estudiante, algunos de los entrevistados hicieron referencia en este sentido.

“[...] Cuando los otros estudiantes ven eso, pues luego, luego se prende las alertas, y dice aquí no hay condiciones para expresarse libremente, tampoco hay condiciones para decirle libremente al profesor que lo que está haciendo no es ético, porque el riesgo que corres es que vayas a sufrir una merma en tus calificaciones, por decir lo menos o que te vayas directo al extraordinario, o cosas así. [...]” Z

“[...] en el caso de la relación en el aula, sigue siendo siempre el maestro el que no se quita el papel de protagonista de que tiene mando, de que se hace lo que yo diga aunque los alumnos tengan otra sugerencia, otras formas de trabajo, no se toma en cuenta a los alumnos, a la mayoría, para que sea democrático, muchas veces el docente tiende a ser autoritario, y tiene su librito y no se sale de ahí, y no se da cuenta que el alumno tiene su propia forma de pensar y tiene ideas muy buenas, hay alumnos que sus ideas nos sirven de mucha ayuda, sus ideas, y sus propuestas [...]” R

La naturalización de acciones de discriminación y exclusión por parte del docente son reflejadas en uno de los apartados del análisis que realiza Arias, A. & Mazo, J. (2017) y en el cual se plantea la necesaria reivindicación del actuar del docente, volviendo a su compromiso de favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes.

“[...] creo que vivimos una etapa de limitación de los valores democráticos [...]” Z

¹ Refiriéndose a que el grupo de *WhatsApp* de docentes solo la administración puede enviar mensajes y los docentes solo son receptores, sin posibilidad al diálogo.

“[...] no considero que los valores democráticos sean una enseñanza que se da en la escuela, no lo creo, estamos muy lejos de ello [...]” R

Para Dewey (1997) el oficio social de la educación es orientar el desarrollo de los aprendices de ciudadanos en la participación de la vida social, no limitándose a la simple transcripción de patrones de conducta; sino asumiendo las responsabilidades que le otorgan los derechos que le corresponden.

Las voces docentes exteriorizan su subjetividad a través de opiniones como las que a continuación presentamos, dando con ello elementos que nos permitieron trazar el tercer núcleo problemático, en el que se encontró el fomento de una cultura institucional hacia un perfil economicista del docente.

“[...] Intentamos un grupo de maestros impulsar la participación de los muchachos en la decisión de su director.... Y a los maestros nos mandaron toda la fuerza jurídica para intimidarnos, incluso hubo golpes, golpearon a un maestro, es decir se acercaron con toda una serie de prácticas, que emplean desde la intimidación, también se acercaron para ofrecernos, tienen una serie de prácticas que tal vez tengan una secuencia, pero cuando no les funciona el intimidarte jurídicamente, te envían porros, y luego ya viene la negociación, ¡Acepta! ¡Aquí no hay ningún problema! ¿Qué es lo que quieres?, los podemos negociar, entonces, emplean todo, menos abrir los causes de la democracia, de la participación de todos [...]” A

“[...] hay unas condiciones que se están permeando y que se están imponiendo en la institución, quizás los profesores ya estén en un grado de aristorismo que no reconocen que como entes sociales son capaces de incidir en el colectivo, y se asumen como piezas de una maquinaria ya perversa, pervertida y entonces esto forma parte de su normalidad, evidentemente es una contradicción, pero que también podía ser característica de la no autonomía en que está instalado el profesor [...]” Z

Ascorra, et al. (2018) Los significados son construcciones históricas que confieren sentido a la acción y hacen comprensibles las prácticas, discursos y narraciones que grupos de personas emprenden.

“[...] digamos que el profesor no se siente con la libertad de poder expresar su forma de pensar porque sabe que esto tiene una consecuencia en términos de cargas laborales, en términos de pagos, en términos de no considerarlos para ciertos programas que otorgan estímulos, entonces verdaderamente el profesor tiene una adaptación a un contexto que, y como son muy jóvenes, porque aquí estas entrevistando a alguien que tiene más de 20 años en la institución, y conoce su desarrollo histórico, pero la mayoría de ellos, que bajo estas condiciones no tiene una conciencia histórica, los valores éticos que pudieran traer estos profesores, la ética docente que pudieran traer, pues chocan con un sistema, quizás aquí aplica la máxima de a la tierra que fueres has lo que vieres, o la moral mínima de la que habla descartes, o ¡yo sé que esto está mal, pero esto es lo que hacen aquí! [...]” Z

Consideramos de alto riesgo social, el crecimiento de esta visión economicista de la educación, y recuperamos la idea que sostiene “que el éxito únicamente puede ser un ingrediente de felicidad, y saldrá muy caro si para obtenerlo se sacrifican todos los demás ingredientes” (Russell 2012, p: 51). Si

reflexionamos que la justicia es considerada la felicidad social o colectiva, como lo plantea Kelsen (2013) La felicidad que un orden social garantiza, no puede ser la felicidad tomada en un sentido individual-subjetivo, sino colectivo-objetivo. Esto quiere decir que por felicidad solo puede entenderse la satisfacción de ciertas necesidades que son reconocidas como tales por la autoridad social o el legislador y que son dignas de ser satisfechas. Recordemos que desde la Grecia antigua Platón consideraba a la justicia como el valor central de la democracia. En esta dimensión ética la recuperación de los preceptos que los programas y planes de estudio hacen de los valores democráticos planteados desde la carta magna, y trasladados por todos los documentos oficiales hasta llegar a ellos, deben realizarse más allá del planteamiento discursivo para ser incorporado en la práctica cotidiana.

La labor docente en las instituciones universitarias tiene referentes sociales que trascienden el aula. En la unidad académica observada, en cuanto a la formación de valores democráticos se encuentra una debilidad ética exhibida en la disonancia entre el relato docente y el discurso político del proyecto institucional. El desplazamiento de los intereses formativos del futuro ciudadano, exige la reivindicación de colocar en el centro los valores democráticos, como contribución indispensable a la paz social, compromiso indisoluble de las instituciones educativas.

La existencia de una conciencia ética que pudimos apreciar en el profesorado nos permite tener confianza en que es posible cambiar una realidad que duele. En donde la educación sea un quehacer político, en términos de cambio y transformación social.

Referencias

- Arias, A. & Mazo, J. (2017). Sensibilidad ciudadana: sentidos y prácticas en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 20(37), 135-145.
- Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O. & Núñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *PSYKHE*, 27 (1), 1-12. 2019, noviembre 19, Recuperado en <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Cabrera, G. & Gómez, P. (2019). Ética cívica y comportamientos no éticos en los estudiantes del bachillerato de la UNAM. En *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp.301-313). México: UNAM.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2010). *Las raíces éticas de la democracia*. España: Publicacions de la Universidad de Valencia.
- Dewey, John (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Grau, R. & García, L. (2018). ConVivim: aplicación de un programa para aprender a convivir democráticamente. *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa*, 20(2), 80-92. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1619>
- Hirsch, A. & Pérez, J. (2019). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*. México: UNAM
- Jiménez, F., Lalueza, J. & Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Lam Díaz, Rosa María. (2016). La redacción de un artículo científico. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 32(1), 57-69. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-02892016000100006&lng=es&tlng=es.
- López, R. (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior*. México: Plaza y Valdez-UAS.
- López, R & Solís, M. (2015). La formación de profesionales ante la inequidad. Desafío ético de la educación universitaria. *EDETANIA* 47 [Junio 2015], 177-191, Recuperado el 30 de junio de 2020.
- Mendoza, B. & Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102 Recuperado <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. & Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (3), 5-34. [Fecha de Consulta 8 de Agosto de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55152796001>
- Quiñonez, E. & Valencia, J. (2016). Construcción de valores en la familia para la convivencia escolar. *Revista Horizontes Pedagógicos* 18(2) 8-25.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.
- Russell, B. (2013). *La conquista de la felicidad*. México: Gandhi Ediciones.
- Sartori, G. (2008). *¿Qué es la democracia?*. México: Taurus.
- Sabine, G. (1991). *Historia de la teoría política*. México: FCE.
- Tirado, R. & Conde, S. (2015) Análisis estructural de la convivencia escolar desde el modelo de la European Foundation Quality Management (EFQM). *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 195-214.. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.6018/j/222561>

Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>

IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y PSICOSOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL UNIVERSITARIA

ACADEMIC AND PSYCHOSOCIAL IMPLICATIONS OF VIRTUAL UNIVERSITY PEDAGOGICAL PRACTICE

Giselle León León

Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Durango. giselle.leon.leon@una.cr <http://orcid.org/0000-0003-1198-4319>

Recibido: 07 de septiembre de 2020
Aceptado: 07 de diciembre de 2020

Resumen

En esta investigación se reflexiona sobre las implicaciones académicas y psicosociales de la práctica pedagógica virtual en el marco del SARS-CoV-2, en una Universidad Pública de Costa Rica. La investigación responde al paradigma naturalista, con un enfoque cualitativo dominante. Se contó con el aporte de un colectivo estudiantil de 40 jóvenes de II, III y IV nivel de una carrera de enseñanza, los mismos fueron encuestados mediante un instrumento tipo cuestionario, que se aplicó en línea, constituido por preguntas cerradas y abiertas. Los principales resultados de la investigación muestran que los educandos ven afectada su formación universitaria en modalidad virtual por factores psicosociales como: el espacio físico adecuado para desarrollar el proceso de aprendizaje, acceso a recursos computacionales y de internet, estas situaciones han repercutido en su salud física (dolor de espalda, cabeza entre otros). En cuanto a factores académicos se identificaron la sobre carga de trabajo, comunicación y entrega de la docencia, todo lo anterior les genera estrés. También se identificaron componentes positivos, tales como no tener que desplazarse, estar con su familia, generar estrategias de aprendizaje autónomo.

Palabras claves: formación universitaria; implicaciones; académicas psicosociales; virtual.

Abstract

This research reflects on the academic and psychosocial implications of virtual pedagogical practice within the framework of SARS-CoV-2, in a Public University of Costa Rica. The research responds to the naturalistic paradigm, with a dominant qualitative approach. There was the contribution of a student group of 40 young people of II, III and IV level of a teaching career, they were surveyed using a questionnaire-type instrument, which was applied online, consisting of closed and open questions. The main results of the research show that students see their university education in virtual mode affected by psychosocial factors such as: adequate physical space to develop the learning process, access to computer and internet resources, these situations have had an impact on their physical health (back pain, head among others). Regarding academic factors, the overload of work, communication and delivery of teaching were identified, all of the above generates stress. Positive components were also

identified, such as not having to travel, being with their family, generating autonomous learning strategies.

Key words: University education; implications; psychosocial academics; virtual.

Introducción.

Nos enfrentamos a un fenómeno sin precedentes, la emergencia por la pandemia ocasionada por COVID-19 ha desencadenado una serie de afectaciones a nivel mundial, social, familiar y personal. Uno de los elementos que ha sido mayoritariamente afectado son los procesos de formación, en todos los niveles desde primaria hasta la universidad, por cuanto el ser humano es social, histórico y dinámico, aprende a partir de la interacción con el otro, no sólo para sobrevivir, sino para convivir (Rojas, 2011). En ese sentido los procesos educativos han sido adaptados para poder responder a esta “nueva normalidad”, tanto el colectivo estudiantil como el profesorado han sido llamados a responder a ese cambio de realidad, adaptando la forma de aprender y de enseñar, redescubriendo habilidades y destrezas para mantener la práctica educativa.

Una de las alternativas que se han implementado a nivel mundial, dada la nueva realidad, es optar por procesos de aprendizaje a distancia o virtuales, esto por cuanto el acceso, producción y circulación de la información cada día es mayor, sin duda los recursos tecnológicos han sido la opción para continuar los procesos de formación. Como lo indica León en el 2011 la práctica pedagógica a distancia ha sido llamada a potenciar procesos educativos orientados hacia la humanización del aprendizaje, donde se vivencien valores, se fomente la identidad del educando. Es decir, llama a la reflexión de la práctica docente, en la que no se tenga como única meta la escolarización. Si bien es el principal medio de educación, desde el punto de vista de la socialización, es importante considerar los marcos de referencia necesarios para posibilitar el desarrollo personal y social en los entornos de aprendizaje virtuales.

Como se indicó antes, las tecnologías de la información y comunicación han generado un cambio de paradigma en relación con el acceso, producción y circulación de la información. Es así, como el aprendizaje virtual o a distancia cada día se ven más como un medio para generar formación educativa. A la luz de la realidad que se vive con la pandemia estos recursos presentaron un medio para continuar, sin embargo, al no ser parte del proceso habitual al que se estaba acostumbrado, ha generado pros y contras en relación a su implementación, desde la óptica del estudiantes en cuanto al acceso a medios y recursos tecnológicos, espacio físico para conllevar los procesos de aprendizaje, así como a sus propios habilidades para aprender de manera autónoma, hasta la sobre carga del trabajo y sus repercusiones en la salud.

Es por esto que entidades como la Organización Mundial de la Salud, han indicado que salud no solo implica la no existencia de enfermedades, sino que también toma en cuenta aspectos emocionales, físicos y mentales. No se

puede dejar de lado, que en todo trabajo o actividad que se realice diariamente, lo que se busca es vivir de la mejor manera y brindar los mejores resultados posibles, de ahí se puede afirmar siguiendo la teoría de Aristóteles, que factores como la felicidad, la razón y las emociones se convierten en el centro de explicación, de en qué consiste vivir una buena vida.

Como ya se indicó, existe evidencia que indica que son múltiples los factores asociados al proceso de aprendizaje, estos pueden ser intrínsecos, hasta relacionados con el entorno en el cual se desenvuelve la persona, debido a esto es de suma importancia, identificar cuáles son los modelos de pensamiento y fuentes que generen factores positivos y negativos, en el primer caso para que se puedan aplicar con mayor regularidad dentro del ámbito educativo y social y en el segundo caso para tratar de disminuirlos.

En los últimos años se ha investigado sobre el binomio educación y salud emocional del colectivo profesional, sobre todo a nivel del malestar docente o estrés laboral generado por la percepción social, entorno de trabajo y características personales. En el caso del estrés académico correspondiente al generado por el proceso de aprendizaje que conlleva realizar estudios, ha sido objeto de estudio por autores como Barraza a partir del Inventario de Estresores Académicos propuesto en el 2010, así como los estudios realizados por Barraza y León en el 2015; Leiva & Rojas, 2015; Barraza & Medina, 2016; Muñoz, 2016; Panchu, Bahuleyan y Vijayan, 2017; González et al. 2018; González y González, 2019; Barraza 2019; González, 2020; Barraza, 2020; Ordorika 2020 entre otros.

Para el presente estudio se tomaron algunas ideas del inventario por cuanto el centro de interés toma en cuenta componentes institucionales, organizaciones y contextuales. Este tipo de valoración es importante dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje son integrales, en este particular este documento propone una reflexión sobre las implicaciones académicas y psicosociales de la práctica pedagógica virtual en el marco del SARS-CoV-2 de estudiantes universitarios de enseñanza en una Universidad Pública de Costa Rica.

Referente conceptual

Coronavirus

Los coronavirus son una familia de virus y la enfermedad que causa uno de ellos, se denomina COVID-19. El coronavirus por lo general sólo afecta a los animales. Algunos de ellos tienen la capacidad de transmitirse de los animales a las personas. Pueden causar infecciones respiratorias que suelen ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como la neumonía, que puede provocar la muerte; identificado en el 2012 (Organización Mundial de la Salud, s.f).

El coronavirus SARS-CoV-2 (síndrome respiratorio agudo severo) es un nuevo tipo de coronavirus que puede afectar a las personas, causando la enfermedad conocida como COVID19. Se detectó por primera vez en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, en China. La

población con mayor riesgo lo representan las personas con enfermedades crónicas, tales como: enfermedades del corazón, pulmonares o problemas de inmunidad. Algunas de las más frecuentes a nivel de Costa Rica son las hipertensión, diabetes, fumadores y personas con sobre peso.

El virus es altamente contagioso por cuanto se transmite de persona a persona, mediante el contacto directo con las secreciones o gotas respiratorias que se generan con la tos o el estornudo de una persona portadora del virus. En este caso, las secreciones infectan a otra persona si entran en contacto con la nariz, los ojos o la boca. Por ello, es importante cubrirse la boca, los ojos y mantener al menos una distancia entre 1,8 m y 2 m. El período de incubación es de 5 a 7 días, pero puede llegar a 14 días (Organización Mundial de la Salud, s.f).

A nivel de Costa Rica el primer caso se fue confirmado por el Ministerio de Salud el 06 de marzo de 2020, a partir de ese momento se propusieron medidas de distanciamiento tales como el trabajo remoto, clases virtuales. Esas medidas y el robusto sistema de salud de Costa Rica mantuvieron por más de 4 meses un proceso muy controlado.

Práctica pedagógica

Desde hace ya varios años se ha plateado la idea de que la educación y, más que nada, la práctica pedagógica, deje de centrarse en la acción del profesor, ya que esto limita considerablemente la participación de los estudiantes en el proceso educativo. De esta forma, Quesada (2013), indica que la intervención o práctica pedagógica de los docentes es la columna vertebral del quehacer universitario en la gestión de los aprendizajes significativos, ya que articula todo el proceso por el cual los estudiantes construyen desde las aulas. Por ello, es que resulta imprescindible que la práctica educativa se centre en el estudiante, y más que nada en su aprendizaje.

Se puede pensar en la práctica pedagógica como una forma de determinar la calidad de desempeño docente. En relación con esto, Alfaro y Arce (2004) señalan que la práctica educativa del profesional educativo es:

(...) la forma de llevar a cabo, los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, pues una buena práctica pedagógica no se determina por la cantidad de cursos o estudios que tenga el docente o la docente, (...) sino que básicamente lo que determina esa acción docente es la manera de trabajo que realiza a la hora de explicar, es decir como lo hace, con qué recursos y para qué. (p.29)

A su vez, Rodríguez y Rodríguez (2011), plantean que la práctica pedagógica se puede concebir como:

(...) el proceso educativo diario que apunta hacia la apropiación de aprendizajes pertinentes en los y las estudiantes, es decir, que tiende al logro de la educación integral, ya que no se refiere solamente al desarrollo de un área específica, sino a la integralidad de conocimientos múltiples. (p. 25)

A partir de esto, se puede recalcar que, en la práctica educativa la labor del profesional de la educación no es únicamente generar espacios de reflexión en torno a un eje temático o especialidad, por el contrario, representa un espacio de interacción donde concluyen saberes, sentires, emociones que permiten generar aprendizajes diversos que puedan ser útiles al educando.

Con base en lo anterior, se puede decir que la práctica pedagógica contempla el proceso educativo previamente planeado, en el cual el docente utiliza sus conocimientos para orientar los aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula.

Vale resaltar que la práctica pedagógica como se indicó antes, no solo se puede desarrollar en un aula, acorde a los avances de la ciencia y la tecnología cada día se apoya más en medios y recursos tecnológicos, permitiendo de esa manera generar prácticas educativas a distancia o virtuales. Como lo recalcan Arroyave, Arias y Gutiérrez en el 2011, se deben tomar en cuenta algunas consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación a distancia:

en entornos virtuales se sugiere en este caso abordar una práctica relacional que pasa por la integración del sujeto educativo con el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez se articula de manera recíproca con habilidades, actitudes y valores con la mediación de las TIC como componente sustantivo para la construcción de las competencias requeridas. (p.69)

Metodología

La investigación se realizó bajo el paradigma naturalista, ya que como lo indican León y Torres (2019), se analiza una realidad educativa a partir de la postura de las personas participantes. Se implementó un enfoque cualitativo dominante y con un diseño del tipo de estudio fenomenológico. Respecto a esto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que en este tipo de enfoque una de las dos vertientes prevalece en la investigación, pero se conservan algunos componentes de la otra. En relación con lo anterior, esta investigación analizó la noción que poseían los educandos en cuanto a la práctica pedagógica en presencialidad remota provocada por el Covid 19; en relación con las emociones, experiencias y significados que poseían las personas estudiantes universitarias, como lo describen los autores antes citados, estos aspectos deben ser interpretados necesariamente bajo el enfoque predominantemente cualitativo.

Se contó con el aporte de un colectivo estudiantil de 40 jóvenes de II, III y IV nivel de una carrera de enseñanza, vale resaltar que el proceso de formación se comparte entre cuatro escuelas las cuales aportan acorde a su especialidad para formar de manera integral al futuro profesional.

Para recoger los datos se utilizó un instrumento tipo cuestionario, que se aplicó en línea, con preguntas cerradas y abiertas. Este instrumento estaba constituido por tres apartados: el primero relacionado a datos sociodemográficos, el segundo contaba con cinco preguntas abiertas sobre el proceso de formación a nivel virtual tanto de componentes académicas y

psicosociales y un tercer apartado conformado por 11 ítems cerrados adaptados del inventario de estresores académicos del Dr. Barraza.

El instrumento se aplicó en el mes de junio del año 2020 momento en que se concluye el I ciclo lectivo, para mantener el anonimato de las personas colaboradoras se realizaron las siguientes acciones: a) no se solicitó el nombre y, en la presentación del mismo, se les aseguró la confidencialidad de los resultados, b) en el primer apartado solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas que eran de interés para el estudio y en ningún momento se les solicitó algún otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato, y c) en la presentación del cuestionario se les hacía saber a los participantes que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo, o de no hacerlo. A partir de lo descrito antes se aseguró la confidencialidad de las personas participantes y, además, se obtuvo, de manera indirecta, su consentimiento informado. Para mantener el anonimato de las personas participantes se sustituyeron los nombres por letras del alfabeto.

Resultados y discusión

Para una mejor distribución y representación de los datos obtenidos, se organizaron en tablas y figuras. Mientras tanto, la interpretación de dichos resultados se llevó a cabo por medio de técnicas de análisis de corte cualitativo, con algunos aportes cuantitativos propios de la estadística descriptiva; para mantener la validez de la información se triangulan los resultados tanto a partir de la postura de las personas colaboradoras, como desde la teoría.

Tal como se muestra en la figura 1, las personas participantes de la investigación centran sus posturas en los componentes negativos, por cuanto consideran que el aprendizaje ubicuo requiere más tiempo, esto porque en su opinión muchos docentes no ajustan lo programado de manera presencial, es decir, se pretende abarcar los contenidos propuestos en la modalidad presencial sin hacer una priorización, ni ajustes metodológicos en presencialidad remota.

En ese sentido, León (2014) resalta la importancia de que el profesional de la educación realice ajustes en su rol como mediador, en ese caso debe ser un guía del proceso educativo, orquestador de situaciones o tareas activas de aprendizaje, supervisor, evaluador de las metas de aprendizaje manteniendo siempre una comunicación permanente con el colectivo estudiantil. En contraste se deben evitar prácticas solitarias, centrados en la exposición o transmisión de información en las que sólo se aporta variedad de documentos y recursos en un espacio virtual para que el educando reproduzca, sin propiciar la interacción con la persona guía o con sus pares, situaciones que va en contra de la pedagogía por cuanto es interacción, reflexión, dialogo sobre el acto educativo, en ese caso se resalta la postura de una de las personas participantes

Tabla 1.

Factores positivos y negativos de desarrollar las clases desde el hogar

ESTUDIANTE	POSTURA NEGATIVA	ESTUDIANTE	POSTURA POSITIVA
A,D,J,M,W,A1,D1,E1	Ruido, lugar poco apto	B,K, M, N,R	Mejor organización del tiempo
A,K,L,Ñ,P,Q, B1	Conectividad/computador	D,S,V, B1,	Mejores relaciones con la familia mayor tiempo para compartir
A B C,E	Poca claridad de lo que se quiere por parte del docente mucho trabajo	F	Apoyo a los deberes del hogar
B, H	No se logran procesos de aprendizaje en profundidad	I	Mayor comunicación con el docente
F,J,N	Interacción docente-estudiante-estudiante	L,M,T, C1,	No hay que desplazarse y comprar comida
G, LL	Poca comprensión de los familiares "creen que no hago nada"	LL	No tener que asistir a reuniones extracurriculares propias de la beca alfabetización digital
B,C, I,T	Clases poco didácticas "leen diapositivas "o dejan para leer	O	
S	Invertir en internet	L,M ,B1,	Ayuda económica a la familia ya que se evitan gastos
A, B,C,O, Q,R,S,T,U,Z, C1 C,O, R,S, V T, X	Mayor carga académica Salud, mucho tiempo frente a la computadora, estrés, ansiedad, trastornos del sueño, dolor de cabeza, malestar de ojos		
W, Y B,C, I,T,V,M, C1,	Mayor distracción se usa la tecnología como sinónimo de la presencialidad		

Fuente: cuestionario estudiantes carrera de enseñanza

Sí me afecta ya que en ocasiones, me gustaría estar con mis amigos, y que ellos me expliquen algunas cosas, aunque en ocasiones nos reunimos de forma virtual, para estudiar, pero no es lo mismo. Estar en la casa todo el día, genera frustración, estrés, y mis familiares en ocasiones no entienden la situación en la que estoy, y en ocasiones no me dan la paz que necesito, pero ahí voy. (Estudiante P)

Unido a lo anterior otra persona indica

En un principio era complicado el acostumbrarse a esta nueva realidad, el crear y cumplir horarios de estudio era un reto porque en lo personal me costaba mucho concentrarme en mi casa. Después cuando la carga académica de un curso aumentó significativamente de tal modo que el trabajo no se lograba ni juntando las horas de clase con las de estudio independiente comencé a sufrir ansiedad, el estrés me afectó mucho, no podía conciliar el sueño por las noches, después de muchísimos años me volví a comer las uñas y he tenido brotes de acné que ni en mi periodo de adolescente. (Estudiante C)

Como lo refiere Capra, 2009 el proceso educativo no se puede centrar en la reproducción y subordinación a la funcionalidad de la tecnología per se, en donde las prácticas pedagógicas del tutor se limitan al procesamiento acumulativo de información sin mayor autoorganización y reflexión.

Otro elemento por resaltar es el acceso a medios y recursos tecnológicos con que cuenta el educando, como lo expresa una persona,

Principalmente ha tenido efectos negativos en mi aprendizaje. Claramente estudiar (desde la comodidad de mi casa) parece no tan cómodo como lo plantean. El espacio de descanso se termina volviendo un espacio de estrés y tensión desde que amanece hasta que anochece. Los profesores, en su mayoría, parecen no entender las distintas necesidades educativas en la población estudiantil en general; principalmente en aspectos de disponibilidad y conectividad. El único y tal vez minúsculo aspecto positivo es que ya no existe la necesidad de viajar para recibir las clases presencialmente, pero son más los factores negativos en mi aprendizaje. (Estudiante K)

A partir de lo expuesto se debe valorar lo referente a la conectividad, ya que como lo expone Ordorika (2020) en la educación superior existen fuertes desigualdades en cuanto recursos computacionales y de conectividad dependiendo de la condición socioeconómica de las familias, lo cual sin duda como lo indicaron las personas encuestadas representa un estresor o elemento negativo en el proceso de formación remota.

Continuando con las ideas expuestas por los educandos si bien estar con su familia en la mayoría de los casos implica mayor estabilidad, ya que la dinámica familiar y la escolar se interconectan, cada una de ellas afecta positiva o negativamente el desempeño de todos en ese ecosistema. En repetidas ocasiones, las causas del éxito o de un posible fracaso escolar están relacionadas directamente con la interacción que establece el educando con la persona que representa su apoyo emocional, que en la mayoría de los casos es la familia. No obstante, se debe tomar en cuenta que la dinámica socioeconómica provocada por el Covid 19, afectó la estabilidad económica de

las familias, por cuanto algunas personas perdieron sus fuentes de empleo, elemento que a la postre se puede reflejar en situaciones conflictivas a nivel de la dinámica familiar (Gonzales, 2020).

En general el colectivo estudiantil reclama un cambio sustantivo en el proceso de mediación, de tal forma que su rol sea más activo, mayor claridad y comunicación entre los actores, que se permita la interacción sincrónica y asincrónica con los compañeros y profesor. Los educandos llaman al profesorado a replantear los paradigmas enciclopeditas, a realizar un análisis y priorización del currículo. Continuar el proceso educativo en modalidad virtual implica transformar y disrumpir los procesos educativos, el hecho de trasladar las metas de formación y actividades a espacios virtuales o mediante el apoyo de las tecnologías, no es sinónimo de innovación pedagógica, las tecnologías por sí solas no tienen una función pedagógica, si bien representan un recurso para apoyar el proceso desde el acceso a la información, hasta los materiales y actividades, sin una verdadera mediación por parte del profesional van a representar mayor tensión del educando, como lo refieren.

Los educandos no sólo refieren componentes negativos relacionados al cambio de modalidad, como se observa en la tabla 1, resaltan la importancia y estabilidad que les generan sus seres queridos a pesar de no poder compartir con ellos por la carga académica, de igual manera llama la atención como algunos ven esta modalidad, como una ventana para ser autodidacta y generar disciplina para poder responder de la mejor manera a los cambios de realidad educativa.

Continuando con los compontes abordados en el estudio se les interrogó sobre las posibles afecciones que les genera conllevar el proceso educativo a distancia a nivel de salud, los resultados se presentan en la figura 1.

Figura 1.
Afectación a nivel de salud de los educandos



Fuente: cuestionario estudiantes carrera de enseñanza

Cabe resaltar como el colectivo estudiantil en su mayoría refieren estar siendo afectados a nivel emocional mediante ansiedad y estrés, por su parte a nivel físico indicaron haber tenido dolor de espalda y de cabeza mayoritariamente, esto porque deben pasar mucho tiempo frente al computador, ya sea recibiendo clases o realizando trabajos, estas afectaciones también fueron anotadas como componentes negativos tabla 1. Es importante resaltar cómo los educandos en formación presentan cansancio permanente a raíz de la carga académica esto se contrasta en el estudio realizado por Barraza & Medina en el 2016 presentaron mayor frecuencia la fatiga crónica.

A continuación, se citan algunos de las justificantes que las personas indicaron:

En cierta parte la virtualidad, ha traído mucho estrés, en cuanto al cumplimiento de los trabajos asignados, ya que gran parte de los docentes de los cursos matriculados han sobrecargado la materia impartida. (Ejemplo sería, una lección normal donde el estudiante puede realizar preguntas y consultar dudas. En comparación a una lección completamente grabada donde solo se imparte contenido, por lo que además de estudiar toda la clase, hay que cumplir con foros o ciertas actividades). (Estudiante G)

En cierta medida, más que todo dolor de espalda por estar todo el día sentado frente a la computadora. Y sí literalmente desde que me levanto hasta que me acuesto de lunes a sábado es todo el día realizando trabajos, atendiendo clases y estudiando. (Estudiante M)

A partir de lo expuesto antes, se resalta la postura de los jóvenes universitarios en relación con la sobrecarga de trabajo, lo cual repercute en el proceso de aprendizaje de los jóvenes y en el bienestar físico y mental como lo refiere León en el 2011,

El papel de la educación en la formación del individuo implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la humanización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de potenciar los valores o de aportar en el proceso de edificación de la identidad de los estudiantes. Esta propuesta supone considerar que la educación no es sólo escolarización. Si bien es el principal medio de educación, desde el punto de vista de la socialización, es importante considerar los marcos de referencia necesarios para posibilitar el desarrollo personal y social... (p.25)

Tomando como referencia lo antes citado se debe valorar el verdadero sentido de la educación, que al parecer se está dejando de lado en el trabajo remoto, por cuanto al parecer se le está dando mayor atención al cumplimiento de ejes temáticos del currículum propuesto en la carrera, lo cual se traduce en multiplicidad de deberes para el profesional de la educación y para los educandos, en decencia del desarrollo de aprendizajes significativos y formación integral del ser humano.

Siguiendo en esta línea, se les interrogó a los educandos sobre la posible afectación emocional, la mayoría respondió, que sí han tenido

repercusiones a nivel emocional, aduciendo nuevamente a la carga de trabajo que se traduce en estrés o poco goce del proceso educativo, ya que consideran necesaria la interacción y motivación que les genera el compartir entre iguales. Los componentes referidos a nivel de la afectación emocional se comparten en la académica tal como lo refieren Barraza 2020 y Gonzáles 2020, las personas estuantes universitarias han sido afectación a nivel emocional por los cambios en la dinámica social universitaria, confinamiento en sus casas que se convirtieron en espacios de aprendizaje y no de interacción familiar dado que no hay tiempo para compartir, en contraste al permanecer en un mismo espacio físico y tener que cumplir con las tareas propias de cada rol, generan mayor roce.

Algunas de las reflexiones que indican son las siguientes:

Estudiante *H* “Sí, mis emociones se han desnivelado haciendo más difícil el aprendizaje y el ánimo a estudiar. Además de que emocionalmente es cansado pasar por tantos cambios.” Por su parte el educando *K* indicó “a nivel emocional, un poco de angustia y desesperación por tener que trabajar tanto tiempo al frente de un computador, donde la falta de interacción sí es necesaria”. En ese mismo sentido aporta la persona *A* “Es más difícil gestionar el tiempo al estar con la familia, ya que uno desea compartir más con ellos y cuidarlos, pero los horarios y trabajos de clases son extensos por lo que genera más estrés”.

Acorde a la postura de las personas participantes, es importante recordar que la enseñanza y el aprendizaje poseen una impronta emocional. En la medida que los actores involucrados posean estabilidad emocional, en esa medida se van a propiciar procesos pedagógicos que promuevan una vivencia significativa y motivadora, que despierte el interés, esto en el marco de un ambiente más democrático, autónomo, que favorezca la autoorganización, la búsqueda de nuevas alternativas para resolver problemas, con flexibilidad en la toma de decisiones, con crítica constructiva y construcción colectiva del conocimiento, en general que se logre propiciar un ambiente escolar gozoso, una educación con sentido, una educación para la vida.

En cuanto al posible malestar que les genera continuar la formación profesional de manera virtual, la mayoría indicaron ser afectados por estrés. En este caso lo relacionan a la sobrecarga de trabajo, conectividad, comunicación con los docentes y el espacio físico. En relación con el estrés Barraza y León en el 2015 proponen,

....el estrés se produce cuando la persona valora las demandas o exigencias del entorno como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal.

Para realizar esta apreciación se tienen en cuenta tanto variables internas o individuales -creencias y valores que el individuo asigna a una situación-, como las variables externas -ambientales, probabilidad de ocurrencia y grado de importancia de sus posibles repercusiones. (p. 70)

Por otra parte, llama la atención que algunas personas indicaron no haber percibido mayor cambio en relación con la modalidad presencial a nivel de estrés, ya que aducen que la carrera es muy demandante, refirieron ya estar acostumbrados al estrés, lo descrito antes se muestra en la figura 2.

Con el objetivo de tener una panorámica de los componentes que generan el estrés académico se representa la tabla 1.

Como se observa, los indicadores que representan mayor frecuencia como estresores académicos nuevamente (tabla 1 y figura 2) son los relacionados a la sobrecarga de tareas y trabajos, la poca claridad en las instrucciones del trabajo a realizar, la falta de retroalimentación o aclaración de dudas sobre los temas abordados por parte de los profesores/as, que los profesores/as estén mal preparados/as o no hagan un uso adecuado de la mediación virtual y la forma de evaluación de los profesores/as.

En general las personas estudiantes hacen alusión a la habilidad mediacional del docente en la virtualidad, para enseñar no basta con tener conocimiento disciplinar, se deben tener competencias emocionales para mantener equilibrio personal y gestionar las emociones propias y del colectivo estudiantil. Otra habilidad fundamental es la empatía y comunicación, de tal manera que puedan generar mecanismos de comunicación efectivos y asertivos tanto para complementar lo desarrollado con clase, como para que se puedan evacuar dudas, así como para motivar y saber cómo se encuentran las personas estudiantes.

Figura 2.

Estrés causado por desarrollar el proceso de aprendizaje en modalidad virtual



Fuente: cuestionario estudiantes carrera de enseñanza

Tabla 1
Estresores académicos

Indicadores	Desv.		
	Media	típ.	Varianza
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	4.33	.730	.533
La poca claridad en las instrucciones del trabajo a realizar	3.75	1.056	1.115
La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados por parte de mis profesores/as	3.55	1.154	1.331
Que mis profesores/as estén mal preparados/as o no hagan un uso adecuado de mediación virtual	3.12	1.539	2.369
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de exámenes, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, entre otros)	3.53	1.281	1.640
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	3.50	1.177	1.385
No tener un espacio físico adecuado para abordar mis clases	2.80	1.856	3.446
Poco acceso a recursos tecnológicos para desarrollar mi proceso de aprendizaje	2.45	1.431	2.049
La forma en que enseñan mis profesores/as	2.20	1.436	2.062
El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	1.98	1.459	2.128
La necesidad de interacción física entre mis compañeros y docentes	3.33	1.655	2.738
N válido (según lista)	40		

Nota: elaboración propia a partir del inventario de estresores Barraza, 2010

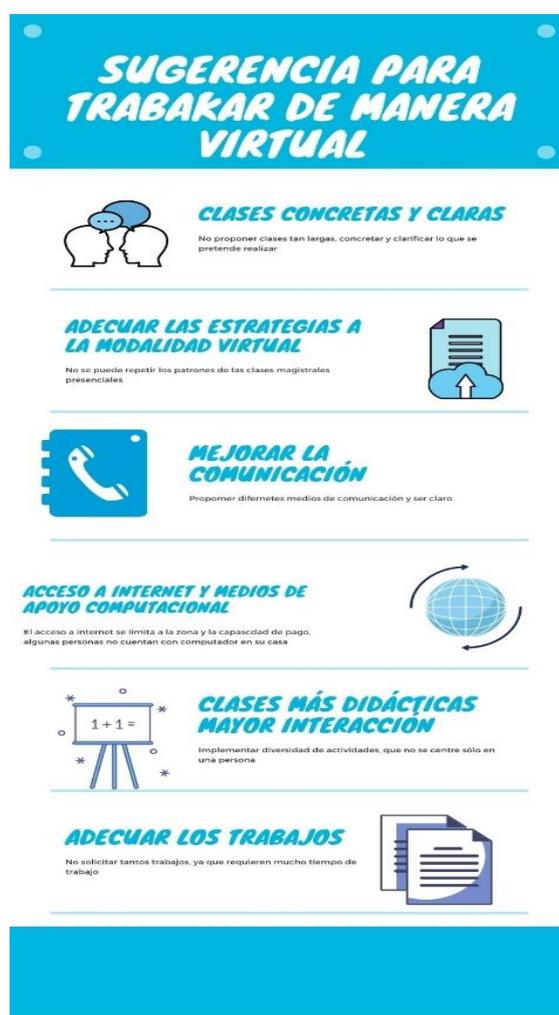
Desde esa perspectiva, se debe hacer un adecuado planeamiento y selección de los medios y recursos didácticos, que permitan apoyar el proceso de aprendizaje de tal manera que no represente mayor dificultad, en el sentido de tener que aprender y acceder a recursos tecnológicos con los que a lo mejor no se cuenta, es decir, no se trata de instrumentalizar a partir del uso de tecnologías, se debe realizar un manejo didáctico, concreto y claro para enriquecer el aprendizaje. Otro de los factores referidos por las personas participantes de este estudio como estresor es la evaluación, en ese particular el docente universitario debe buscar alternativas de evaluación integrales, contextualizadas y equilibradas que le permitan fundamentar y orientar el proceso educativo.

Es un gran error pedagógico reducir los fenómenos educativos a la instrumentalización. La educación busca asegurar los bienes y valores de la cultura que le da sustento. Por eso, educar no tiene porqué ser

adoctrinamiento, capacitación o instrucción sin más, sino un proceso activo, crítico, horizontal y reflexivo de (trans)formación, en ese caso está llamado a proponer una práctica educativa, reflexiva, que les permita a los actores disfrutar y aprender, hoy más que nunca la pedagogía se resignifica, está llamada a innovar, cambiando paradigmas tradicionales por pedagogías críticas y estrategias mediacionales concretas que permitan ser autodidactas.

A continuación, en la figura 3 se presentan algunas sugerencias dadas por los jóvenes participantes de esta investigación, para generar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Figura 3.
Sugerencias para desarrollar procesos de aprendizaje virtuales



Fuente: cuestionario estudiantes carrera de enseñanza

La propuesta de los docentes en formación, llama a dejar de lado procesos educativos transmisores de saberes, en su efecto reclaman prácticas que innoven, que contemplen una metodología activa, generadas a partir del dialogo, la crítica y la reflexión, que seleccionen y preparen material didáctico

que permita el auto aprendizaje, proponer alternativas de refuerzo a la clase sincrónica en suma se pide un reposicionamiento de los saberes consecuente con la realidad (Rappoport, Rodríguez y Bressanello, 2020).

Algunas ideas para cerrar

En relación con las implicaciones sociales el colectivo estudiantil refirió no contar con un espacio físico adecuado en sus hogares para continuar con el proceso educativo, de igual manera hicieron alusión al poco acceso que tiene la mayoría a recursos computacionales y acceso a internet, lo antes indicado les ha traído como consecuencia mantener altos niveles de estrés, manifestándose este a nivel físico en dolor de espalda y cabeza mayormente. También hicieron alusión a factores positivos como el no tener que trasladarse al centro de estudio y estar en el seno familiar.

En cuanto a las implicaciones académicas es claro como los futuros profesionales de la educación que colaboraron en el estudio destacan la sobrecarga de trabajos, falencias en la comunicación con las personas docentes, estrategias de mediación y evolución centradas en enfoques tradicionales. En cuanto a componentes favorables de esta modalidad, los educandos resaltaron la posibilidad de desarrollar hábitos de estudio de manera autodidacta y poder conocer diferentes medios y recursos tecnológicos que puedan implementar como futuros docentes.

La realidad educativa a la que nos enfrentó el coronavirus, nos llama a cambiar paradigmas educativos, la mediación pedagógica va más allá de la implementación de procesos educativos apoyados en TIC, nos llama a salir de la zona de confort y generar cambios profundos en las prácticas pedagógicas tales como: priorizar contenidos, mejorar la entrega de la docencia a partir de métodos y técnicas activos, mejorar los canales de comunicación y proponer estrategias de evaluación que permitan mejorar el proceso y que responda a la realidad educativa. Si se implementan los cambios antes mencionados, se van a disminuir los estresores académicos y los malestares físicos y emocionales y por ende se va a lograr el cometido de todo proceso educativo aprender a partir del disfrute.

Referencias

- Alfaro, M. & Arce, R. L. (2004). *La práctica pedagógica y el ejercicio de la disciplina en los grupos de cuarto y quinto grado de dos escuelas rurales de San José*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Manuel Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46-74. Doi 10.3989/redc.2012.mono.977
- Arroyave, J. H; Arias, J. M & Gutiérrez, B.E. (2011). Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*,

- 33(1),64-79. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545092005>
- Barraza, A. (2010). Inventario de estresores académicos. *Visión Educativa IUNAES*, 4(9), 68-70.
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en la población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C, México. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Barraza, A., & León, G. (2015, enero-abril). Estresores académicos en estudiantes de educación. Un estudio comparativo entre educandos mexicanos y costarricenses. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*.3(1) Recuperado de <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/97/60>
- Barraza, A., & Medina, S.Y. (2016). El estrés académico en estudiantes de gastronomía de una universidad privada de la ciudad de Durango, en México. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 11-26. DOI: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a02
- Barraza, A. (2019). Estrés académico en alumnos de tres niveles educativos. Un estudio comparativo. *PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE*, 11 (21), 149-163 <file:///C:/Users/Hewlett%20Packard/Downloads/Dialnet-EstresAcademicoEnAlumnosDeTresNivelesEducativos-7145135.pdf>
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida –una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Anagrama
- González Cabanach, R.; Souto-Gestal, A.; González-Doniz, L. y Franco Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (2), 421-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González, L. y González, M.R. (2019). Salud y estrés académico en estudiantes universitarios. *Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional Internacional Salud, Bienestar y Sociedad*. Berkeley, San Francisco, California, USA, 19 y 20 de septiembre.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Concepción o elección del diseño de investigación. Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México: McGraw-Hill.
- Leiva, D., & Rojas, E. (2015). *Estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes del área de ingeniería de la Universidad de Costa Rica: un abordaje desde la promoción de la salud*. (Tesis de Grado Inédita). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperada de <http://saludpublica.ucr.ac.cr/phocadownload/Documentos-TFG/fichas/fichadennise-eilyn.pdf>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- León, F. (2011). *Bienestar estudiantil. Significados que otorgan estudiantes y profesores*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile.

- Recuperado de, http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-leon_f/pdfAmont/cs-leon_f.pdf
- León, G., y Torres, I. (2019). *Guía práctica de Apoyo para la Elaboración de Trabajos Finales de Graduación de la Carrera de Enseñanza de las Ciencias*. Heredia, Costa Rica: Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional
- Muñoz, D.J. (2016). *Estrés académico niveles y diferencias de género en estudiantes universitarios de la Universidad de Azuay*. (Tesis de Grado inédita). Universidad del Azuay, Ecuador. Recuperada de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5584/1/11913.pdf>.
- Organización mundial de la salud. (s.f). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*. 194, (49), 1-8, doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120
- Panchu, P., Bahuleyan, B., & Vijayan, V. (2017). An analysis of the factors leading to stress in Indian medical students.(Un análisis de los factores que conducen al estrés en los estudiantes de medicina de la India). *International Journal of Clinical and Experimental Physiology*, 4(1), 48-50. doi: 10.4103/ijcep.ijcep_58_16.
- Quesada, E. J. (2013). La intervención pedagógica como un reto de la formación universitaria: Hacia una práctica profesional articulada. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 167-182. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Rappoport, S., Rodríguez M.S. y Bressanello M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO, recuperado de, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?__FB_PRIVATE_TRACKING__=%7B%22loggedout_browser_id%22%3A%22c81c5d29f760c82e5f999c9eb6dac3df3ba17f42%22%7D
- Rodríguez, C. y Rodríguez, K. (2011). *La práctica pedagógica en la Escuela Rural Unidocente "El Silencio", reconocida como un centro educativo innovador, estudio de caso, de la práctica a la teoría*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Rojas, C.E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, pp. 1-22. Recuperado de, <file:///C:/Users/Isma/Downloads/Dialnet-EticaProfesionalDocente-4920530.pdf>

ACOSO SEXUAL CALLEJERO EN MUJERES DE LA CIUDAD DE TOLUCA: EXPERIENCIAS, PRÁCTICAS Y TÉRMINOS ASOCIADOS

STREET SEXUAL HARASSMENT OF WOMEN FROM THE CITY OF TOLUCA: EXPERIENCES, PRACTICES AND ASSOCIATED TERMS

Erika Robles Estrada

Universidad Autónoma del Estado de México
erikarobles@yahoo.com

Hans Oudhof van Barneveld

Universidad Autónoma del Estado de México

Aída Mercado Maya

Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido: 09 de septiembre de 2020

Aceptado: 20 de noviembre de 2020

Resumen

El acoso sexual callejero es una problemática social que atañe a las mujeres mexicanas, por lo que el objetivo general de esta investigación fue identificarlo en una muestra de mujeres de la ciudad de Toluca, México y como objetivo específico, obtener las propiedades psicométricas del Cuestionario de acoso sexual callejero (CASC). Para ello, se obtuvieron primero las propiedades psicométricas del Cuestionario de acoso sexual callejero (CASC). En total fueron 200 participantes. La información se capturó de forma individual o colectiva con el consentimiento informado. La parte cualitativa del cuestionario se revisó por jueces expertos; la validez se obtuvo por medio del análisis factorial exploratorio ortogonal con rotación varimax y la confiabilidad con el Alfa de Cronbach. El objetivo general se trabajó con la media, frecuencias y porcentajes. De acuerdo con los resultados, los ítems cualitativos no sufrieron cambios, mientras que en la dimensión de Experiencias de acoso sexual callejero resultaron dos factores que explicaron el 49.05% y $\alpha = .754$; en la dimensión de Experiencias de acoso, se obtuvo un factor que explicó el 61.51% de la varianza y $\alpha = .755$. Por otro lado, se identificó que las participantes pocas veces tuvieron experiencias de acoso verbal y visual, y nunca físico; en cuanto a las prácticas, señalaron nunca realizarlas; en los términos asociados utilizaron adjetivos que denotan malestar y vulnerabilidad. Se concluye que el cuestionario cuenta con propiedades psicométricas adecuadas y que las mujeres sufren el acoso sexual callejero, más que practicarlo, causando en ellas sentimientos negativos.

Palabras clave: acoso sexual callejero, experiencias, prácticas, términos asociados.

Abstract

Street sexual harassment is a social problem that concerns Mexican women, so the general objective of this research was to identify it in a sample of women from the city of Toluca, Mexico and as a specific objective, obtain the psychometric properties of the Street Sexual Harassment Questionnaire (CASC). For this, the psychometric properties of the Street Sexual Harassment Questionnaire (CASC) were first obtained. In total there were 200 participants. The information was captured individually or collectively with informed consent. The qualitative part of the questionnaire was reviewed by expert judges; validity was obtained through orthogonal exploratory factor analysis with varimax rotation and reliability was Cronbach's Alpha. The general objective was worked with the mean, frequencies and percentages. According to the results, the qualitative items did not undergo changes, while in the dimension of Experiences of street sexual harassment there were two factors that explained 49.05% and $\alpha = .754$; In the dimension of Bullying experiences, a factor was obtained that explained 61.51% of the variance and $\alpha = .755$. On the other hand, it was identified that the participants rarely had experiences of verbal and visual harassment, and never physical; As for the practices, they indicated never doing them; in the associated terms they used adjectives that denote malaise and vulnerability. It is concluded that the questionnaire has adequate psychometric properties and that women suffer from street sexual harassment, rather than practice it, causing negative feelings in them.

Keywords: street sexual harassment, experiences, practices, associated terms.

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo general identificar las experiencias, prácticas y términos asociados con el acoso sexual callejero en mujeres de la ciudad de Toluca, México. Como objetivo específico obtener las propiedades psicométricas del Cuestionario de acoso sexual callejero (CASC).

El acoso sexual callejero tiene su base en un sistema cultural que da legitimidad a la masculinidad hegemónica, es una forma de violencia de género que trastoca la vida cotidiana de las mujeres. Desde la postura de Galtung (1990), la cultura brinda los escenarios para justificarla, fomentarla y dirigirla de manera estructural y directa. Es decir, crea un contexto que naturaliza las relaciones poder en las cuales el varón se posiciona socialmente como una figura con capacidad de amedrentar física, verbal y psicológicamente a las mujeres.

Esto es corroborado por Molina, López y Chávez (2019), quienes señalan que abuso de poder se refleja en que la mujer es tratada como objeto sexual, motivado por el sentimiento masculino de gobernar al mundo como parte de su identidad, es un acto naturalizado socialmente que tiene su base en la socialización temprana, en donde el hostigar a una mujer se gratifica, por lo que no se castiga ni se frena. Ramírez, López y Padilla (2009), señalan que estas tienen su base desde la infancia, incluso como parte de la identidad y en las relaciones entre los géneros, estos últimos, a partir del ejercicio de roles con carga violenta y su perpetuación a través del contexto social y cultural en todos los niveles.

Para ello, Odrizola (2009) considera que existen métodos específicos de deshumanización (no sentir dolor físico y emocional), dejarlos solos emocionalmente, considerarlos violentos por naturaleza, la expectativa que

cumplan roles que refuerzan la idea de la esencia violenta y de masculinidad tradicional (duros, responsables de todo, sacrificables); después de este entrenamiento, se refuerza con contenidos educativos con propaganda y literatura saturada de violencia. Estas ideas justificantes, se manifiestan de manera continua en contextos que presentan mayor violencia hacia lo femenino (Núñez, 2020).

En la sociedad mexicana, esto se muestra en el estudio de Ramírez et al. (2009), quienes, en un estudio cualitativo con estudiantes jóvenes de ambos sexos de Guadalajara, encontraron que en el discurso los varones presentan una posición jerarquizada respecto a la mujer, así como un lenguaje sexualizado para referirse a ellas, las mujeres por su parte muestran mayor autorregulación y respeto en este tema. Datos similares fueron encontrados en Cuba por Rodríguez, Pardo y Martínez (2019).

Una forma representativa de esta desigualdad es el acoso sexual, que es una práctica que involucra una connotación sexual focalizada, sin aprobación de quien lo vive, ocurre en lugares públicos y tiene efectos negativos para el receptor (Gaytán, 2007; Arancibia et al., 2015). Según el Observatorio contra el Acoso Callejero Chile (OCAC) (2015), se pueden llevar a cabo de manera individual o grupal o una combinación de ambas, por conocidos o desconocidos. Implica elementos del lenguaje no verbal y verbales y siempre se centran en transgredir la sexualidad (Gaytán, 2009). También clasificados como expresivo o gestual no verbal (sonidos, silbidos, suspiros, gestos y miradas obscenas, gestos), verbal (insultos sexistas) y físico (roces, persecuciones, coacción sexual y masturbación y exhibicionismo de genitales) (Gaytán, 2009; OCAC Nicaragua, 2015).

En algunos casos, hay una tendencia a confundir el acoso sexual con los piropos, pero en realidad no son lo mismo, Ortiz (2008) señala que tradicionalmente se usaban para mostrar admiración por la belleza masculina o femenina, no obstante: "(...) los piropos pueden resultar ofensivos y materializar la dominación simbólica masculina, e incluso el acoso sexual" (p. 54).

La problemática es tan aguda que en Latinoamérica existen Observatorios contra el acoso sexual callejero (OCAC) en Guatemala, Nicaragua, Perú, Chile, Argentina, Uruguay y Colombia. Sus encuestas, marcan que un alto porcentaje de mujeres que lo han padecido por lo menos una vez en su vida, a diferencia de los varones (OCAC Chile, 2015). En México, si bien es de reciente creación el Observatorio "Siempre seguras" hay algunas encuestas que visualizan esta problemática, como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) en su Encuesta Nacional de Seguridad Pública, las mujeres dijeron sentirse más inseguras (78.6%) que los varones (67%). Datos que coinciden con las estadísticas de Stop Street Harassment (2014), referentes a que los hombres se sienten mucho más seguros en la calle que las mujeres y un alto porcentaje (65%) han experimentado acoso callejero. Además, en sus estudios con 143 países, encontraron que un porcentaje alto había vivido por lo menos una vez en la vida algún tipo, que van desde gestos y comentarios obscenos, silbidos exagerados, hasta tocamientos inapropiados, exhibicionismo y persecución.

Respecto a la edad de riesgo para experimentar por primera vez estos eventos, es en edades muy tempranas, entre 9 y 14 años (Guillén, 2014; OCAC Chile, 2015). Prevalece en las etapas posteriores con mayor frecuencia, entre los 18 y de 26 a 29 años (Vallejo y Rivarola, 2013; OCAC Chile, 2020). Pero no queda de lado la edad entre 30 y 40 años, en la que también se puede vivir con intensidad (Guillén, 2014).

Las estadísticas reales no son totalmente claras, puesto que se realizan pocas denuncias al ser considerado un delito menor, o bien la falta de acción de las autoridades ante esta problemática. Esto obedece a que se naturaliza y se invisibiliza porque se considera que el daño no es grave ni permanente (Gaytán, 2007). Denunciar por ejemplo acciones relacionadas con el acoso no verbal no es tarea fácil, comprobarlo es casi imposible por ser una conducta violenta pasiva. Asimismo, ocurre que el hecho se disfrazaba de conquista romantizando al acto, provocando confusión en la víctima, sometiéndola así para evitar que se defiendan y denuncie o busque algún castigo para el acosador.

En cuanto a los efectos negativos en la vida emocional de las mujeres, las más conocidas son inseguridad, ira, asco, miedo, vergüenza, indignación, intimidación, enojo, culpa, impotencia, tristeza, desesperación y angustia (Gaytán, 2009; Meza de Luna, 2013). Si bien hay todas estas emociones, no se enfrentan al acosador (OCAC Chile, 2015). Por un lado, porque no es fácil de comprobar y, por el otro, es que legalmente no se le da aún el peso ni la atención necesaria para evitar que los acosadores continúen realizando estas acciones.

Las víctimas de acoso en un intento por evitar la exposición nuevamente realizan modificaciones en su vida cotidiana. Algunos de ellos son cambiar horarios y recorridos, buscar compañía al salir, evitar lugares concurridos e incluso en el estilo de vestir (OCAC Nicaragua, 2015, OCAC Guatemala, 2020).

Los elementos hasta ahora presentados, se reflejan en algunos referentes de medición, como el de Cruz (2017), quien diseñó la Escala de acoso sexual callejero en una muestra de 342 mujeres peruanas, con un rango de edad de 17 a 23 años; en la validez de constructo se obtuvieron cinco factores que explicaron el 52% de la varianza total, estos fueron acoso sexual callejero, acoso expresivo, exhibicionismo, persecuciones, acoso físico y acoso verbal; la consistencia fue a partir del alfa de Cronbach y fue aceptable, la más alta fue en el primer factor (acoso sexual callejero, $\alpha = .898$) y el más bajo en acoso verbal ($\alpha = .648$).

En Paraguay, González et al. (2019), también construyeron un Cuestionario de acoso sexual callejero, y obtuvieron sus propiedades psicométricas, el total de las participantes fue de 498 con una edad de 18 a 54 años, residentes de Asunción y el Departamento Central; de acuerdo con los análisis estadísticos, tanto en la validez como la confiabilidad ($\alpha > .80$); los tres factores resultantes (Acoso Verbal/Gestual; Acoso indirecto; y Acoso físico/invasivo) presentaron puntajes adecuados para la población.

En ambos instrumentos se puede observar que existen dimensiones relacionados con el acoso verbal y no verbal y físico, mostrando también elementos de exhibicionismo. Estas coinciden también con otras mediciones,

como el del OCAC Chile (2015), que utilizaron con su población un cuestionario que incluyó las experiencias cotidianas de acoso callejero y las experiencias traumáticas. Por su parte, el OCAC Nicaragua (2015) consideró las manifestaciones y lugares más frecuentes y las reacciones de acosador y acosado.

Arancibia et al. (2015) proponen dimensiones similares a las características implícitas en la definición misma que son: la connotación sexual, realizadas por un desconocido, ocurre en espacios públicos, es unidireccional y productor de malestar personal y social. En España, Navarro, Ferrer y Bosch (2016), para la Escala de acoso sexual e interacción social de contenido sexual en el ámbito universitario (EASI-U) consideraron las dimensiones de chantaje sexual, acoso sexual y verbal, acoso sexual físico e interacción sexual en el ámbito académico.

Esto deja al descubierto que los parámetros existentes en los estudios para medir el acoso sexual callejero comparten características. En Latinoamérica, la evidencia empírica muestra que existe abundante estudio de esta temática en países del hemisferio sur, no obstante, en México, aún es preciso insistir en contar con instrumentos que permitan visibilizar en mayor medida esta problemática y de esta forma tener mayor claridad de la ocurrencia del fenómeno, de ahí la pertinencia de este estudio.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 200 mujeres, los criterios de inclusión fueron, que residieran en la Ciudad de Toluca, México, que se situaran en un rango de edad entre 19 y 40 años y que en algún momento de su vida hubieran sufrido acoso sexual callejero. Los criterios de exclusión giraron en torno a la ausencia del consentimiento informado y que nunca haber vivido la situación de acoso. De tal forma que, de acuerdo con la edad, 91 (45.5%) tenía entre 19 y 29 años y 109 (54.5%) entre 30 y 40 años. En su estado civil 97 (48.5%) eran solteras y 103 (51.5%) casadas. La ocupación fue 58 (29%) estudiantes, 48 (24%) dedicadas al hogar, 34 (17%) profesionistas, 38 (19%) empleadas y 22 (11%) comerciantes.

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de acoso sexual callejero (CASC) de Guillén (2014), de origen peruano con tres dimensiones: 1. Experiencias de acoso sexual callejero ($\alpha = .90$), 2. Prácticas de Acoso Sexual Callejero ($\alpha = .69$) y 3. Términos asociados al Acoso Sexual Callejero. Las dos primeras de corte cuantitativo y cualitativo y la tercera solo de este último. Los ítems cualitativos son 12 abiertos y cerrados, mientras que los de tipo Likert son 22, con opciones de respuesta que van de nunca (1) a mucha frecuencia (5).

Procedimiento

Una vez que se contactó a los participantes y autorizaron su participación en la investigación, el Cuestionario se aplicó de manera individual y colectiva en las instituciones educativas, lugares de trabajo y viviendas, se les proporcionó el consentimiento informado en físico, con especificaciones de confidencialidad y de uso de los datos con fines académicos y de investigación. No se presentaron contratiempos y las condiciones del espacio se cuidaron para la obtención de los datos.

Para obtener la validez de contenido, el Cuestionario se sometió a expertos en la materia, quienes evaluaron el contenido semántico y lingüístico de los ítems de acuerdo con el contexto mexicano; así como si reflejaban las dimensiones que se pretendieron medir. Asimismo, se realizó un pilotaje con la finalidad de evaluar la idoneidad del instrumento e identificar algunos elementos como; claridad del objetivo, de los reactivos y extensión.

Para el análisis estadístico se elaboró la base de datos en el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26. La medida de adecuación muestral se determinó con el criterio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Asimismo, se utilizó la prueba de esfericidad de Barlett para demostrar qué tanto las variables se intercorrelacionaron. Se determinó la estructura final de la escala mediante el análisis factorial exploratorio ortogonal con rotación varimax (validez de constructo). La consistencia interna se obtuvo mediante el Alpha de Cronbach.

Resultados

De acuerdo con la revisión por expertos y el pilotaje correspondiente a la parte cualitativa del Cuestionario, no se realizaron modificaciones debido a la claridad en el lenguaje, así como en el contenido de los ítems, los cuales fueron congruentes con las dimensiones.

Respecto a la obtención de las propiedades psicométricas de la parte cuantitativa, en la dimensión sobre Experiencias de acoso sexual callejero, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .81, que indicó una adecuación muestral para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio ortogonal con rotación varimax. Para considerar un factor como tal, se tomó el peso factorial de .40 hacia arriba y la presencia de por lo menos tres reactivos.

A partir de la convergencia de tres iteraciones se obtuvieron dos factores que explicaron el 49.05 % de la varianza; el factor uno obtuvo 28.10% y el dos 20.94%. Quedaron un total de 9 de los 13 originales del Cuestionario, estos fueron: 1. Que te silben, 4. Que te toquen el claxon del auto para dirigirse a ti, 5. Que te dirijan muecas vulgares y 13. Que te rocen con los genitales de manera intencional y 14. Otro. El Alfa de Cronbach total fue de .754 y el factor uno obtuvo $\alpha = .728$ y el dos $\alpha = .699$ (ver tabla 1).

Tabla 1

Cargas factoriales de los factores de la dimensión Experiencias de acoso sexual callejero

Reactivos	Peso factorial
<i>Acoso verbal y visual</i>	
7. Que te digan palabras o frases que se refieran a partes de tu cuerpo	.70
6. Que te digan palabras o frases sexuales ofensivas	.69
2. Que miren fijamente una parte íntima de tu cuerpo	.65
11. Que se masturben en frente tuyo	.62
3. Que te envíen besos volados	.59
12. Presenciar actos exhibicionistas dirigidos a ti	.49
<i>Acoso físico</i>	
9. Que impidan tu paso mientras caminas	.89
10. Que te persigan	.79
8. Que toquen alguna parte íntima de tu cuerpo	.45
<i>N= 200</i>	

De igual forma, en la dimensión de Prácticas de acoso sexual callejero se realizó el mismo procedimiento estadístico y los mismos criterios ($KMO = .797$, $p = .000$) y a partir de cuatro iteraciones de convergencia, se mantuvo un factor que explicó el 61.51% de la varianza, intitulado acoso no verbal, con cinco ítems de los ocho originales de la subescala, los que no figuraron fueron: 5. Dirigir hacia alguien gestos con connotación sexual. 6. Decir palabras o frases sexuales ofensivas. 7. Tocar o rozar a alguien de manera intencional. La confiabilidad fue aceptable de $\alpha = .755$ (ver tabla 2).

Tabla 2

Cargas factoriales del factor de la dimensión de Prácticas de acoso sexual callejero

Reactivos	Peso factorial
<i>Acoso no verbal</i>	
4. Impedir el paso de alguien mientras caminas	.89
8. Tocar el claxon del auto para llamar la atención de alguien	.81
1. Silbar a alguien para llamar su atención	.77
2. Mirar fijamente una parte íntima del cuerpo de alguien que te llama la atención	.72
3. Enviar "besos volados"	.69
<i>N= 200</i>	

a) Experiencias de acoso sexual callejero.

De acuerdo con la frecuencia con la que les ha ocurrido alguna experiencia de acoso sexual a las participantes fue con tendencia a casi nunca ha vivido agresión verbal y visual ($M = 1.74$) y nunca acoso físico ($M = 1.36$) (ver tabla 3).

Tabla 3

Media de los factores de Experiencias de acoso sexual callejero

Factor	M	DE
Acoso verbal y visual	1.74	.56
Acoso físico	1.36	.58

N= 200

La edad promedio en la que comenzaron a experimentar el acoso fue a los 14.6 años y generalmente la acción es ejecutada por una sola persona (163), varones (188), sucede en la calle (153), consideran que no algo “normal” (196), los sentimientos que predominan es miedo (86) y cólera (52), las víctimas no responden (126) y cuando lo hacen la respuesta del acosador es ignorarlas (171), casi equitativamente contestaron hacer cambios en su vida cotidiana para evitar el acoso (No= 106, Si= 106), los cambios que hacen consisten en cambiar la ruta de destino (49) y la forma de vestir (28), no se denuncia (195) y quien sí lo hace no obtiene ninguna respuesta (3) o van a lugar de los hechos (2) (ver tabla 4).

Tabla 4

Frecuencias de Experiencias de acoso sexual callejero

Ítem/Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Estas situaciones, usualmente, son realizadas por:		
- Una sola persona	163	81.5
- Dos personas	5	12.5
- Tres o más	10	5
- No me han ocurrido las situaciones descritas	2	1
Las personas que generan estas situaciones, usualmente son:		
- Hombres	188	94.0
- Mujeres	2	1.0
- No me han ocurrido las situaciones descritas	2	1.0
- Hombres y mujeres	8	4.0
¿En qué espacios te sucedieron con más frecuencia las situaciones mencionadas?		
- Calles	153	76.5
- Bares	42	21
- Transporte público	2	1
- Centros comerciales	1	.5
- Bares	1	1
¿Consideras que estas situaciones son “normales” y no representan acoso alguno?		
- No	196	98
- Sí	4	2
¿Qué sientes cuando suceden ese tipo de situaciones?		
- Miedo	86	43
- Cólera	52	26
- Vergüenza	25	12.5
- Impotencia	23	11.5
- Indiferencia	13	6.5
- Agrado	1	.5
¿Llegas a responder a la o las personas que realizan esas		

situaciones?		
- No	126	63
- Algunas veces	58	29
- Si	16	8
¿Qué respuesta sueles obtener por parte del acosador?		
- Ignorar	171	85.5
- Burla, ofender	29	14.5
¿Has llegado a cambiar determinadas rutinas o actividades para evitar que se presenten alguna de las situaciones descritas?		
- No	106	53
- Si	94	47
En caso de haber marcado "sí" en la pregunta anterior, responde:		
¿Qué cambios realizaste?		
- Ninguno	106	55
- Cambiar de ruta para llegar a tu destino	49	24.5
- Cambiar tu manera de vestir	28	14
- Cambiar tus horarios para salir	13	6.5
- Solicitar compañía para ir a algún lugar	4	2
¿Alguna vez denunciaste ante alguna autoridad la situación que experimentaste?		
- No	195	97.5
- Si	5	2.5
En caso de ser sí la respuesta anterior ¿Qué respuesta obtuviste al realizar la denuncia?		
- No hubo denuncia	195	97.5
- Ninguna	3	1.5
- Acudieron al lugar de los hechos	2	1
N= 200		

b) Prácticas de Acoso Sexual Callejero

En lo que respecta a la frecuencia con la que las mujeres participantes han realizado alguna práctica de acoso sexual callejero, señalaron que nunca (ver tabla 5).

Tabla 5
Media de Prácticas de acoso sexual callejero

Factor	M	DE
Acoso no verbal	1.04	.19

N= 200

Esto se corroboró en las preguntas cerradas del Cuestionario, en el cual la mayoría (180) señaló no realizarlas (ver tabla 6).

Para identificar los términos asociados al acoso sexual callejero, a las participantes se les realizó la pregunta: ¿Qué términos utilizarías para definir el acoso sexual callejero? Todas las participantes mencionaron por lo menos tres términos que desde su perspectiva se asocia con el abuso. Lo señalan como un suceso invasivo, inmoral y cruel que las humilla, intimida, avergüenza, amedrenta, entristece y las hace sentir impotencia. Los adjetivos del acto del

acoso son innumerables como: asqueroso, pervertido, grotesco, feo, sucio, invasivo del espacio personal, perturbador, vulgar, irrespetuoso, grosero, burlón, ofensivo, acto de locura, desagradable, descortés, violento, molesto, intolerable, intrusivo, repugnante y denigrante.

Tabla 6
Frecuencia de Prácticas de acoso sexual callejero

Ítem/Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
¿Hacia quién dirigiste esas conductas?		
- No he realizado ninguna de esas conductas	180	90
- Un hombre		
- Una mujer	12	6
- Un grupo de hombres	7	3.5
	1	.5

N= 200

c) Términos asociados al Acoso sexual callejero..

Algunas expresiones concretas que manifestaron las participantes fueron:

- *Falta de respeto, invasión al espacio personal, acto indecente*
- *Desagradable, abuso, violencia*
- *Muestra de masculinidad, agresión violencia*
- *Falta de educación, penoso, desagradable*
- *Asqueroso, sucio*
- *Acoso, violencia, maltrato*
- *Penoso, ofensivo, vulgar*
- *Agresión, intimidante, intrusivo*
- *Miedo, temor angustia*
- *Transgresión, abuso*

De manera general estas expresiones predominaron en la muestra, las cuales reflejan un malestar generalizado.

Discusión

Para cumplir con el objetivo general de esta investigación, que fue identificar el acoso sexual callejero en mujeres de la ciudad de Toluca, se obtuvieron primero las propiedades psicométricas del Cuestionario de acoso sexual callejero (CASC) de Guillén (2014). Primero es preciso recapitular que está constituido por tres dimensiones: a) Experiencias, b) Prácticas y c) Términos asociados, las dos primeras combinan ítems cualitativos y de tipo Likert, la tercera es una pregunta detonante que hacer referencia a los términos asociados.

En la revisión de los ítems cualitativos, no hubo modificaciones en la redacción, puesto que fue clara y entendible para los participantes, lo cual indica que, como culturas hispanas, México y Perú comparten similitudes en lenguaje.

Respecto a los datos de validez, en la dimensión de Experiencias de acoso sexual callejero se obtuvieron dos factores, 1. Acoso verbal y visual y 2.

Acoso físico; en la de Prácticas de acoso sexual callejero uno, 3. Acoso no verbal. Esto contrasta con la propuesta original del Cuestionario, que se queda con las tres dimensiones, sin reportar datos de validez. Estos tres factores tienen similitudes con las mediciones que se han realizado en el OCAC Chile (2015), Navarro et al. (2016) y con la conceptualización del constructo Gaytán (2009) lo cual indica que posee suficiente respaldo teórico.

En cuanto al Alfa de Cronbach de cada uno de los factores (1. $\alpha = .728$, 2. $\alpha = .699$, 3. $\alpha = .755$) se considera aceptable, cabe señalar que Guillén (2014) reportó en Experiencias de acoso una consistencia alta ($\alpha = .90$) mientras que la de Prácticas de acoso fue menor ($\alpha = .69$), por lo que se confirma la pertinencia de explorar la estructura factorial y la consistencia interna del cuestionario en el contexto mexicano.

Respecto a otras mediciones, como la de Cruz (2017) en Perú, coincide con que el Alfa mayor se obtuvo en factores que tiene que ver con acciones en la calle, como tocar el claxon, hacer sonidos para llamar la atención, entre otras. Mientras que en el Cuestionario de González et al. (2019) dirigido a mujeres paraguayas presentó niveles más altos de consistencia interna ($\alpha > .80$) en todos sus factores, a diferencia del aquí presentado, las cuales son ligeramente más bajas, no obstante, aceptables.

Un dato a destacar es que los ítems que no figuraron en Experiencias de acoso sexual callejero fueron el silbido, el toque de claxon, muecas vulgares y el roce con los genitales de manera intencional. En la literatura forman parte de esta conducta, sin embargo, las participantes de este estudio no lo consideraron de esta forma. El estudio de Kearney (2004), brinda una posible explicación en su estudio con mujeres universitarias mexicano-estadounidenses y caucásicas, en el cual partió de la hipótesis de que las primeras experimentaban mayor acoso debido a una cultura más permisiva con el agresor, no obstante, sus resultados arrojaron que las mujeres caucásicas informaron más experiencias; mientras que las mexicano-estadounidenses mostraron mayor tolerancia. La autora lo atribuye a la presencia de una actitud más igualitaria en los roles de género en las participantes caucásicas, así como menor pasividad en las relaciones de poder que las hispanas, quienes presentan una conducta de más tolerancia ante el acoso.

En este sentido, es posible que culturalmente aún hay acciones se consideran piropos, según Molina et al. (2019) se piensa que alude a la belleza femenina y es carentes de violencia. En realidad, esto es erróneo, puesto que el piropo resalta de manera respetuosa los atributos tanto femeninos como masculinos, mientras que el acoso es transgresivo (Ortiz, 2008). Respecto al roce de genitales, es posible que se visualice como ataque violento hacia su integridad, que entra en el orden de un delito de mayor gravedad. De hecho, Ipsos (2016) en su encuesta sobre acoso sexual encontró que el 81% señaló que el contacto físico invasivo en un acto grave de acoso sexual.

Algo similar ocurrió con la dimensión de Prácticas de acoso sexual callejero, en la cual los reactivos que no figuraron fueron, dirigir gestos con connotación sexual, decir palabras o frases sexuales ofensivas y tocar o rozar a alguien de manera intencional. Es preciso señalar que la muestra en su totalidad estuvo constituida por mujeres y que, los datos estadísticos y la

evidencia empírica marca que generalmente son ellas quienes comúnmente se posicionan como víctimas y no victimarias por razones de género (OCAC Chile, 2015; OCAC Nicaragua, 2015; Rodríguez et al., 2019). De ahí que los ítems presentes, sean aquellos que denotan un tipo de acoso que se queda en el de tipo no verbal.

De acuerdo con el objetivo general de investigación, en la dimensión de Experiencias de acoso, en la parte cuantitativa del Cuestionario, las medias fueron bajas para ambos factores, lo que indicó que pocas veces han vivido acoso verbal y visual y nunca del tipo físico. Esto contrasta con los hallazgos de Guillén (2014) quien reportó que el 93% de su muestra había vivido alguna experiencia de este tipo; situación similar señalaron los Observatorios de Acoso Sexual Callejero de Chile (2015) y Guatemala (2020). Sin embargo, si bien la media no reveló una frecuencia muy alta, no denota ausencia total de dichas experiencias. Las manifestaciones más comunes, coinciden con las referidas por Gaytán (2007) Carbajal et al. (2014) y Arancibia et al. (2015) que son gestos y comentarios centrados en su cuerpo. Por su parte, el acoso físico, no estuvo presente, no obstante, no es escaso en contextos hispanos, por ejemplo, el OCSA Nicaragua (2015), reportó que por lo menos el 40 por ciento de sus encuestadas había vivido episodios de manoseo o exhibicionismo de genitales por parte de su acosador. Ante este hallazgo es preciso cuestionarse seguir indagando si esto es verídico, o, por el contrario, no lo reportan por alguna otra razón.

La parte cualitativa indicó que, a temprana edad las mujeres participantes empiezan experimentar estas situaciones ($M= 14.6$ años) por parte de varones que actúan en solitario principalmente en las calles, esta situación las ha llevado a realizar algunos cambios en su vida cotidiana para evitarlo, como cambiar rutas, forma de vestir; su reacción inmediata es ignorar y no responder, Estos hallazgos coinciden con lo reportado en los estudios realizados tanto en México como en otras regiones (OCAC Chile, 2014; OCAC Nicaragua, 2015; OCAC Guatemala, 2020).

En lo que concierne a la dimensión de prácticas de acoso sexual callejero, las participantes casi en su totalidad no ejecutan ninguna. La evidencia empírica, aún refleja una baja prevalencia de esta conducta femenina, por el contrario, predomina en los varones (Ramírez, 2009; Rodríguez et al., 2019). La mujer el blanco de violencia sexual, acunada por la cultura (Galtung, 2019).

Respecto a los términos asociados al acoso sexual callejero, aplicaron una diversidad de adjetivos, que denotan el acto como humillante e intimidante, generador de emociones como cólera, impotencia, asco y vergüenza; emociones que las vulnera y provoca malestar y miedo permanente, consideran que es una práctica machista enraizada en la cultura.

En efecto existe todo un contexto socializador que posiciona a los varones como gobernante de su entorno y violentos por naturaleza, además se les incentiva a acosar desde la infancia, que más tarde es enfatizado por propaganda y contenido literario que fomenta la violencia hacia la mujer y la coloca como objeto sexual (Odrizola, 2009; Molina et al., 2019). Ideas similares expone Núñez (2020) quien señala que "(...) la sociedad promueve, normaliza

y produce formas de ser hombre, que se definen por su autoridad, control y privilegios sobre las mujeres, los niños y las niñas, e incluso otros hombres” (párr. 7).

Tanto los hallazgos de las propiedades psicométricas del Cuestionario como los datos descriptivos muestran la tolerancia y la permisividad presentes en la cultura mexicana hacia el acoso sexual, es decir existe una normalización de la violencia hacia las mujeres, que tienen su base en una cultura socializadora desde la infancia, incluso para ambos sexos en algunos contextos. Por lo que es necesario contar con mecanismos que coadyuven a una existencia nula del acoso sexual que favorezca la salud mental y la libre capacidad de acción de las mujeres en el entorno que se desarrollan.

Cabe mencionar que una limitante de este estudio es el número de participantes que no permiten la generalización de los datos, por lo que se sugiere para futuras investigaciones trabajar con muestras de diferentes regiones que permita un acercamiento con mayor detalle a esta problemática social.

Referencias

- Arancibia, J., Billi, M., Bustamante, C., Guerrero, M., Meniconi, L., Molina, M. y Saavedra, P. (2015). *Acoso sexual callejero: contexto y dimensiones*. [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.academia.edu/27051049/Acoso_Sexual_Callejero_Contexto_y_dimensiones
- Cruz, D. V. (2017). *Propiedades psicométricas de una escala de acoso sexual callejero en estudiantes mujeres de una universidad privada de la ciudad de Piura, 2017*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/10630>
- Gaytán, P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El Cotidiano*, 22(143), 5-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32514302.pdf>
- Gaytán, P. (2009). *Del piropo al desencanto. Un estudio sociológico*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1855/Del_piropo_al_desencanto_BAJO_Azcapotzalco.pdf?sequence=1
- González, H., Zanotti, A. y Gómez, L. (2019). Construcción y validación de un cuestionario que mide el acoso sexual callejero percibido por mujeres. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1), 1-7. <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/272>
- Guillén, R. (2014). *Acoso sexual callejero y sexismo ambivalente en jóvenes y adultos jóvenes de Lima*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5395>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (marzo 2020). Recuperado de

- https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/ensu/ensu2020_04.pdf
- Ipsos (2016). ¿Sabes cómo está el acoso sexual en México? Recuperado de <https://www.ipsos.com/es-mx/panorama-actual-del-acoso-sexual-en-mexico>
- Kearney, L. K. (2004). US Mexican American and Caucasian university students' experience of sexual harassment: The intertwining of power and culture. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin. Recuperado de <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/1154>
- Meza de Luna, M. (2013). El acoso en lugares públicos. Experiencias y percepciones de adolescentes mexicanos. *En-claves del Pensamiento*, 8(14). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2013000200008
- Molina, N. E.; López, S. A. y Chávez, G. (2019). La dinámica del acoso sexual desde el discurso de hombres jóvenes. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, VI(11), 363-390. Recuperado de <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/2231/1670>
- Navarro, C.; Ferrer, V. y Bosch, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escuela de medida. *Universitas Psychologica*, 15(2), Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.15-2.asau>
- Observatorio Contra el Acoso Callejero Chile (2015). *¿Está Chile dispuesto a sancionar el acoso callejero? Estudio de caracterización y opinión sobre el acoso sexual callejero y sus posibles sanciones*. Recuperado de <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/03/Informe-Encuesta-OCAC-2015.pdf>
- Observatorio Contra el Acoso Callejero Chile (2020). Radiografía del acoso sexual en Chile. Recuperado de <https://radiojgm.uchile.cl/observatorio-contra-el-acoso-chile-lanza-primera-encuesta-nacional-sobre-acoso-sexual-en-chile/>
- Observatorio contra el Acoso Callejero Guatemala (2020). *Acoso Callejero*. Recuperado de <http://ocacgt.org/acoso-callejero>.
- Observatorio contra el Acoso Callejero Nicaragua (2015). *Acoso callejero en la ciudad: Aproximación descriptiva sobre el acoso callejero en el área urbana de Managua*. Recuperado de http://www.stopstreetharassment.org/wp-content/uploads/2015/06/Informe-Acoso-Callejero-en-la-ciudad_OCAC-Nicaragua.pdf
- Ortiz, E. (2008). El Arte de piropear ¿halago u ofensa? *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, 10, 51-59. Recuperado de <file:///E:/Downloads/Dialnet-ElArteDePiropear-3303669.pdf>
- Odrizola, X. (2009). *Violencias masculinas. La legitimación de la violencia en la construcción de la identidad femenina*. Madrid: Gizonduz. Recuperado de

https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/es_def/adjuntos/10_violencias_masculinas_la_legitimacion_de_la_violencia_en_la_construccion_de_la_identidad_en_los_hombres.pdf

- Núñez, G. (2020). Analizar las masculinidades en México. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=46882#:~:text=Vale%20la%20pena%20re flexionar%20sobre,la%20violencia%20social%20en%20M%C3%A9xico>.
- Ramírez, J. C.; López, G. C. y Padilla, F. J. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, III(29), 110-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411884006>
- Rodríguez, Y., Pardo, A., y Martínez, L. (2019). Estereotipos sexistas en estudiantes de tercer año de la carrera de Estomatología. *Revista Información Científica*, 98(1), 53-63. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332019000100053
- Stop Street Harassment (2014). Statistics–The Prevalence of Street Harassment. Recuperado de <http://www.stopstreetharassment.org/resources/statistics/statistics-academic-studies/>
- Vallejo, E. y Rivarola, M. P. (2013). La violencia invisible: acoso sexual callejero en Lima Metropolitana y Callao. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/34946/Cuadernos%20de%20investigaci%C3%B3n%204.pdf?sequence=1&isAll owed=y>

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo; ambas pueden ser consultadas en la página de nuestra revista:

<http://praxisinvestigativa.mx/normasdeevaluacion.html>

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.