

## Consejo de Editores (Editors Board)

### Editora Jefe (Editor-in-Chief)

Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España

### Editores Adjuntos (Assistant Editors)

- Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Napoleón Esquivel, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

### Editores temáticos (Thematic Editors)

- Ana Cristina Canosa, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

### Co-Editores internacionales (International Coeditors)

Brasil: Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil

## Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coímbra, Portugal
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, USA
- Dra. Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Alemania
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borjes, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España
- Dr. Jaime Valenzuela González, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, Universidad de Leeds, UK
- Dr. Javier Loredó Enriquez, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dr. Lorenzo Antoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Isabel Punín, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

- Dra. Maria-Soledad Ramírez-Montoya, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, España

## Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dra. Alethia Fernández de la Reguera Ahedo, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, Centro Universitário Autônomo do Brasil, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México
- Lic. Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSA), Argentina
- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amneris Chaparro Martínez, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Ps. Ana Cristina Canosa, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Ana Lucía Braz, Universidade do Grande ABC, Brasil
- Dra. Ana Lupita Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- MSc. Ana Marcela Castellanos Guzmán, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana María Eyng, Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil
- Dra. Ana Pérez-Escoda, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España

- Dr. André Almeida, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dra. Ángela Santamaría Chavarro, Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia
- Dra. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, Universidad Autónoma de Chile, Chile
- MSc. Anne Köster, European University Viadrina, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Aristeo Santos López, Universidad Autónoma del Estado de México, México
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coimbra, Portugal
- Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Dra. Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina
- Dra. Bianca Thoilliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dra. Carla Förster Marín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- MSc. Carlos Manuel Crespo Burgos, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Dr. Carlos Paladines Escudero, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, USA
- Dra. Cecilia Dolores Correa de Molina, Universidad Simón Bolívar, Colombia
- Dra. Cláudia Araújo de Lima, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Cláudia del Pilar Vélez De La Calle, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia
- Ps. Cláudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Constantina Xavier Filha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. Damian Mendoza-Zambrano, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
- Dr. Daniel Llanos Erazo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- MSc. Diana Ávila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
- MSc. Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Elsa Celina Gatti García, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Emiko Saldivar, University of California - Santa Barbara, USA
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Enrique Arturo Parra Marín, Universidad de Chile, Chile
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Ernesto Guerra García, Universidad Autónoma Indígena de México, México
- Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía, Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Torreón, México
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. Fernando Lara, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- MSc. Fernando Paladines Jaramillo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Flor Marina Bermúdez-Urbina, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
- Dr. Francisco Javier Merchán Iglesias, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Gabriela Borjes, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersém José dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Dra. Gina Benavides Llerena, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- MSc. Giovanna Barroca de Moura, Universidade Estadual dal Paraíba, Brasil
- Dr. Greby Uriel Rioja Montaña, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Jaime Valenzuela González, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, Universidad de Leeds, UK
- Dr. Javier Loredó Enríquez, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Jean Carlos García Zacarías, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dr. José Andrés García Méndez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
- Dr. José Antonio Fernández Bravo, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José Antonio Trasferetti, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil
- Dr. José Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México

- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, Universidade Federal do Pará, Brasil
- Dr. José Luis Guzón Nestar, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. José Luis Moral, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dr. José Raúl Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia
- Dra. Josiane Peres Gonçalves, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- MSc. Laura Liliana Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Dra. Laura Selene Mateos Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Inés Ávila Garzón, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina
- Dra. Lisset Coba Mejía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Antonio Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Enrique Sime Poma, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
- Dr. Luis Fernando Cuji Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- MSc. Luis Fernando García Álvarez, Centro INAH Nuevo León, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Marcela Rosario Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil
- Dra. Maria Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- Salesiana, Ecuador
- Dra. María Bertha Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. María Cristina Rinaudo, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
- Dra. Maria de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. María del Mar Rodríguez Rosell, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, España
- Dra. María Elena Ortiz, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Inés Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Maria Inês Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. María Isabel Punín, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María José Batista Pinto, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- MSc. María Margarita Marx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. María Sol Villagómez, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Teresa Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Maria-Carmen Caldeiro-Pedreira, Universidad Pública de Navarra, España
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Dra. Maria-Soledad Ramírez-Montoya, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
- Dra. Maribel Enaida Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dr. Mário Marcelo Coelho, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López Pérez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Dra. Mónica Cecilia Sáenz Amaguaya, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- MSc. Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Patricia Carla da Hora Correia, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dr. Pierre André Garcia Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- MSc. Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Dra. Regina Ferreira Barra, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil

- Dr. Robério Pereira Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- MSc. Roberto López Chila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Romilda Teodora Ens, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Amanda Cortes Salcedo, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, Colombia
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Dra. Sandra Liliana Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Dr. Sebastián Granda Merchán, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- MSc. Sergio Enrique Hernández Loeza, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- MSc. Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Sílvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Liliana Ivanoff, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- MSc. Susana Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suyai Malen García Gualda, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
- Dra. Teresa Laura Artieda, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, Universidade Regional de Blumenau, Brasil
- Dr. Vicent Gozálviz Pérez, Universidad de Valencia, España
- Dra. Victoria Jara, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- MSc. Willy Chambi Zabaleta, Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia
- Lcda. Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yamirlis Gallar Pérez, Universidad Internacional SEK, Ecuador
- Dra. Yolanda Castro Robles, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

### Consejo Técnico (Board of Management)

Hernán Hermosa (Coordinación General Editorial Abya-Yala)  
 MSc. Tania X. Barrezueta (Soporte OJS)  
 Dr. Ángel Torres-Toukoumidis (Soporte OJS)  
 Wilson Verdugo (Soporte OJS)  
 Marco Gutiérrez (Soporte OJS)  
 Paulina Torres (Redacción y estilo)  
 Raysa Andrade (Maquetación)  
 Martha Vinuesa Manosalvas (Maquetación)  
 Joaquín Crespo (Traducción)  
 Anthony Loyaga (Difusión)

### Edita (Published by)

**Universidad Politécnica Salesiana**

[www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

### Consejo de Publicaciones (Board of Publication)

Dr. Javier Herrán Gómez, sdb  
 Dr. Juan Bottasso Boetti, sdb  
 Dr. Juan Pablo Salgado Guerrero  
 Dr. José Juncosa Blasco  
 MSc. Jaime Padilla Verdugo  
 Dra. Floralba Aguilar Gordón  
 MSc. Sheila Serrano Vincenti  
 MSc. Fabricio Freire Morán  
 MSc. John Calle Sigüecia  
 MSc. René Unda Lara  
 MSc. Betty Rodas Soto  
 MSc. Andrea De Santis  
 MSc. Mónica Ruiz Vásquez

### Editor General UPS (General Editor UPS)

Dr. Luis Álvarez-Rodas

### Editorial Universitaria Abya-Yala

(Quito, Ecuador)

Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS

Casilla 17-12-7-19

Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638

E-mail: [editorial@ayayala.org](mailto:editorial@ayayala.org)

Portal electrónico: <http://www.abayayala.org>

# Índice

Editorial.....	163
----------------	-----

## SECCIÓN MONOGRÁFICA (MONOGRAPHIC SECTION)

### “EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD”

#### EDUCATION AND SEXUALITY

#### EDITORES TEMÁTICOS

Ana Cristina Canosa, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

VÂNIA GOMES.....	168
------------------	-----

La persona humana como categoría fundamental de la educación sexual: una perspectiva fenomenológica  
*The human person as a fundamental category of sexual and gender education: a phenomenological approach*

CLAUDIA SALINAS BOLDO.....	180
----------------------------	-----

Equidad de géneros como una forma de aprendizaje en la universidad  
*Gender equity as a learning unit in the university*

JOSÉ ROBERTO DA SILVA BRÊTAS, SILVIA PIEDADE DE MORAES y LUIZ FABIANO ZANATTA.....	191
--	-----

Sexualidad y juventud: experiencias y repercusiones  
*Sexuality and youth: experiences and repercussions*

LUIS ANTONIO LUCIO LÓPEZ, MA. TERESA PRIETO QUEZADA y JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO.....	201
--	-----

Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: los usos del WhatsApp  
*Manifestations of violence among students of higher education: The uses of WhatsApp*

PAZ GUARDERAS, MARÍA DE LOURDES LARREA, JUAN CUVI, CRISTINA VEGA, CARLOS REYES, TATIANA BICHARA, GRACIELA RAMÍREZ, CHRISTIAN PAULA, LAURA PESÁNTEZ, ANA LUCÍA ÍÑIGUEZ, KATHERINE ULLAURI, ANDREA AGUIRRE, MILENA ALMEIDA y ERIKA ARTEAGA.....	213
--	-----

Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición  
*Sexual harassment in Ecuadorian universities: content validation for instrument development*

## SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)

IVÁN VALENCIA MARTÍNEZ y CECILIA DOLORES CORREA DE MOLINA.....	228
--	-----

El mundo integral y complejo del sujeto de la educación  
*The subject of education's comprehensive and complex world*

ROSBERLY LÓPEZ MONTERO.....	239
-----------------------------	-----

Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias  
*Internationalization in university teaching strategies: a proposal*

RODOLFO CRUZ VADILLO.....	251
---------------------------	-----

¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance  
*Should we move from special education to inclusive education? Perspectives and possibilities of advance*

MAURICIO ZACARÍAS GUTIÉRREZ y Ma. JUANA EVA LUNA DENICIA.....	262
---	-----

Formación docente en Educación Especial: hábitos de estudio y práctica docente  
*Teacher training in special education: study habits and teaching practice*

ELVIS ROBERTO SINCHI NACIPUCHA y GLICERIA PETRONA GÓMEZ CEBALLOS.....	274
---	-----

Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento  
*Access and desertion in universities. Financing alternatives*

Normas de Publicación en “Alteridad”.....	290
---	-----

Publication guidelines in “Alteridad”.....	294
--	-----



## GALERÍA DE ARTE

Marilyn Novak

Marilyn Novak tiene 43 años, es brasileña y natural de São Paulo. Formada en periodismo, trabajó una década escribiendo sobre deportes, turismo y actividades relacionadas a la naturaleza, como montañismo y actividades de aventura. Recientemente se trasladó a la Chapada Diamantina, en Bahía. Ella manifiesta que produce arte como expresión política y necesidad psicológica, y no desea profesionalizarse. Actualmente se dedica a la fotografía y a la poesía. Las ilustraciones de esta edición fueron producidas cuando aún vivía en São Paulo, durante sesiones de dibujo y pintura con modelos vivos, actividades que fueron organizadas por la caricaturista brasileña Laerte y su hijo Rafael Coutinho.

# Editorial

---

Juventud y sexualidad no pueden ser pensadas en singular. Del mismo modo que los jóvenes no se pueden reducir a una unidad uniforme e indiferenciada, tampoco la comprensión y la vivencia de la sexualidad pueden llevarse a cabo desde la uniformidad. Pensar la juventud y la sexualidad en el plural significa elaborar una propuesta educativa que no sea de “tamaño único”. Este asunto constituye actualmente uno de los desafíos con mayor urgencia. Tomarse en serio la educación sexual implica considerar los rostros, los sueños, las voces, los dolores y las esperanzas de todas las personas que desean crecer humanamente empeñados en encarnar el amor dentro de una multiplicidad de contextos y relaciones.

El amor, cuando es auténtico, con independencia del entorno y de las relaciones en las cuales se encarna, busca y promueve el bien del otro, concretizándose en la defensa incondicional de la dignidad de los derechos fundamentales del ser humano, así como el respeto convencido de la pluralidad y la diversidad de sus expresiones, de la promoción respetuosa de todo lo que humaniza a la persona en el esfuerzo que realiza para aprender a amar. El amor, justamente porque humaniza la sexualidad, es capaz de distinguir la línea tenue que separa la posibilidad de experimentar todo de la conveniencia de que todo sea experimentado.

Tres son los temas que muestran la necesidad urgente de una educación sexual y de una formación de educadores en sexualidad: género, diversidad sexual, y relaciones virtuales.

**Género:** La cuestión del género tiene múltiples dimensiones –biológica, psicológica, sociocultural, política, económica, jurídica, religiosa, espiritual, ética, y teológica– y, debido a su complejidad, no puede ser abordada de forma irresponsable, acrítica y “terrorista”. Reconocer la diversidad y asumirla como referente de la vivencia y realización humana, comprometerse con justicia y equidad en las relaciones, denunciar todas las formas de violencia y exclusión basándose en la diferenciación sexual u orientación afectivo-sexual, promover el respeto a la dignidad humana y a los derechos fundamentales del ser humano son aspectos íntimamente relacionadas con el género.

**Diversidad sexual:** El tema de la diversidad sexual, mal comprendido en muchos contextos, da lugar a la discriminación, el acoso, la violencia y la exclusión social. Abordar correctamente este tema contribuye esencialmente al proceso de auto-conocimiento, auto-aceptación y consecuentemente a la auto-realización y humanización. Nadie es capaz de humanizarse sin saber quién es y sin estar en paz consigo mismo. Vivimos en una era privilegiada donde el acceso a la información está al alcance de todos. No existe espacio para continuar considerando este tema como un asunto “tabú”. Emergerán nuevos paradigmas y reflejarán diversas posibilidades de realización del ser humano.

**Relaciones virtuales:** El acceso no restringido a las redes sociales virtuales ha cambiado radicalmente la comprensión de la sexualidad, así como la manera de abordar este asunto. Las redes se han convertido en instrumentos de aproximación y de posibilidad de relaciones. Si tales relaciones son entre personas o perfiles, y los perfiles son susceptibles de ser modificados o manipulados en función de las expectativas ajenas o incluso de la plataforma utilizada, son cuestiones que merecen

ser consideradas. Hasta qué punto los jóvenes son sujetos en este proceso o en este espacio es algo que debe ser profundizado. Resumiendo, las redes sociales están al servicio de todos, su uso trae consigo inquietudes y desafíos que hasta hace poco tiempo tenían otra connotación como es la distancia, el anonimato, la frustración, indispensabilidad, relaciones.

Para contribuir con la formación de los educadores en este campo, la **sección monográfica** de Alteridad que aquí presentamos propone cinco artículos. El primero, de Vânia Gomes, titulado *La persona humana como categoría fundamental de la educación sexual: una perspectiva fenomenológica*, aborda diversas vivencias unificadas en torno a la sexualidad a partir de la experiencia del cuerpo. Sabiendo que el cuerpo no es suficiente para comprender el ser humano, la autora tiene claridad de que, sin él, no hay cómo fundamentar una ontología de la persona humana y, consecuentemente, una propuesta educativa de la integralidad de la persona humana. Es por medio del cuerpo situado en determinadas condiciones personales, sociales e históricas que es posible al ser humano socializarse. Es por medio del cuerpo abierto a la trascendencia que podemos encontrar el sentido pleno de la sexualidad y del proyecto asumido para realizarse como persona. Vânia, a partir de estas categorías, ofrece una significativa contribución a la comprensión de temas relacionados con la identidad sexual y la identidad de género, el placer sexual y la realización placentera del ser humano.

El segundo artículo, *Equidad de géneros como una forma de aprendizaje en la universidad*, de Claudia Salinas Boldo, asumiendo que la sexualidad es una dimensión constitutiva de la persona, parte del principio de que es imposible comprenderla sin referencia al género y, por lo tanto, a las dinámicas relacionales atravesadas por el poder, por la desigualdad y, consecuentemente, por la violencia de género. La autora propone la urgencia de la formación en género en la educación superior, a fin de poder ofrecer a los jóvenes un marco interpretativo de la realidad, vinculado a la necesidad de construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas. Por medio de una investigación con estudiantes universitarios, Claudia demuestra que el espacio universitario puede ser un espacio educativo para prevenir la violencia y la iniquidad y, por tanto, para favorecer el respeto a la diversidad y la apertura a la pluralidad.

El tercer artículo, de los profesores José Roberto da Silva Brêtas, Silvia Piedad de Moraes y Luiz Fabiano Zanatta, aborda el tema *Sexualidad y juventud: experiencias y repercusiones*. A partir de una encuesta hecha con adolescentes y jóvenes, los autores evidencian el impacto de las relaciones amorosas y sexuales que tuvieron en sus vidas. Íntimamente ligadas al conjunto de la fase evolutiva en la que se encuentran, tales experiencias expresan creencias, valores, deseos, ideales, miedos, inseguridades, incertidumbres. Conocer estas experiencias favorece que intervenciones positivas y realistas tengan mayor impacto en el proceso de educación en sexualidad y en salud. Para los autores, la propuesta educativa no puede restringir la sexualidad a un tema transversal; es necesario que el abordaje del tema haga parte explícita de los programas escolares, incluso de las matrices curriculares.

El cuarto artículo, *Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: los usos del WhatsApp*, de los profesores Luis Antonio Lucio López, Teresa Prieto Quezada y José Claudio Carrillo Navarro, presenta una encuesta hecha con jóvenes universitarios sobre los nuevos tipos de maltratos hechos o sufridos por ellos por medio del WhatsApp, dando destaque a la indiferencia como forma de violencia pasiva. Al mismo tiempo que es innegable el beneficio del WhatsApp en el día a día de los jóvenes, se ha convertido en vehículo de abuso, intimidación, falta de respeto, agresión, acoso, exclusión e indiferencia, hasta el punto de poder hablar de ciberacoso y ciberbullying. Tanto el uso de las redes sociales como sus lógicas de producción, consumo y comunicación requieren nuevos paradigmas éticos, axiológicos, jurídicos y educativos. Los jóvenes pasan gran parte del tiempo conectados y, justamente por eso, es necesario que tales paradigmas nos ayuden a edificar una



nueva cultura comunicativa y a elaborar marcos que regulen las interacciones para que las personas no resulten cibervíctimas.

El quinto artículo, titulado *Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición*, es el resultado de la investigación hecha por Paz Guarderas, María de Lourdes Larrea, Juan Cuvi, Cristina Vega, Carlos Reyes, Tatiana Bichara, Graciela Ramírez, Christian Paula, Laura Pesántez, Ana Lucía Ñíguez, Katherine Ullauri, Andrea Aguirre, Milena Almeida, Erika Arteaga. El artículo trata sobre el abuso sexual en instituciones de educación superior como tema que aún no cuenta con claras políticas de prevención y, por eso, acaba perpetuando relaciones desiguales. La falta de visibilidad al abuso y sus consecuencias, el cuidado en relación a las víctimas, sumada a la falta de políticas preventivas, constituyen todavía expresión de relaciones de poder vinculadas a género, etnia, clase social, orientación sexual, etc. que necesitan ser enfrentadas y superadas.

La **sección miscelánea** también presenta cinco artículos, el primero, de Iván Valencia Martínez y Cecilia Dolores Correa de Molina propone *El mundo integral y complejo del sujeto de la educación* porque el sujeto de la educación es un ser multidimensional, inmerso en incertidumbres, certezas y utopías; situaciones que requieren miradas complejas para comprender e interpretar hermenéuticamente las simbologías que intervienen en el acto educativo. En esta línea, el método etnográfico propuesto por los autores, se presenta como un camino metodológico ideal para identificar realidades, crear procesos de integralidad, validar percepciones, re-conceptualizar la formación integral y transformar la comunidad educativa. Y, una práctica docente desde la complejidad necesita comprender y valorar al estudiante como un ser humano que busca reconocimiento, inclusión, dialogicidad, sensibilidad ecológica y humana.

La segunda investigación, titulada, *Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias* de Rosberly López Montero propone mejorar la docencia mediante la aplicación de didácticas que permitan el desarrollo de valores y competencias en el estudiantado universitario a nivel internacional y faciliten a los egresados de distintas carreras una visión general del mundo globalizado que repercute a nivel laboral. La internacionalización no debe verse solo como vivir fuera del país; sino como la implementación por parte del docente de estrategias didácticas a nivel de educación superior como el diagnóstico, planeamiento/ejecución y evaluación de su actividad. El autor también propone posibles actividades y estrategias adaptables a diversos niveles según los objetivos de cada curso universitario con miras a desarrollar en el estudiante competencias útiles para su desarrollo académico y profesional.

El tercer manuscrito, *¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance* de Rodolfo Cruz Vadillo analiza las creencias de los profesores sobre la inclusión de personas con discapacidad problematizando la idea que la educación inclusiva es solo un espacio discursivo. Siguiendo una metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa se aplicó un cuestionario de trece preguntas abiertas a 61 profesores de educación obligatoria que están cursando la maestría en Pedagogía en la ciudad de Puebla. Los resultados señalan que para los profesores, la educación especial e inclusiva cumple los principios de igualdad, equidad y no discriminación. Sin embargo, evidencia la necesidad de que exista relación entre la educación inclusiva y la educación especial.

La cuarta indagación, *Formación docente en Educación Especial: hábitos de estudio y práctica docente* de Mauricio Zacarías Gutiérrez y Ma. Juana Eva Luna Denicia se llevó a cabo con estudiantes de la licenciatura en Educación Especial de la escuela Fray Matías de Córdova, de la ciudad de Tapachula de Córdova y Ordóñez, Chiapas. Los investigadores por medio de la aplicación de un cuestionario a 101 estudiantes del semestre correspondiente a agosto 2015-enero 2016 evidencian que los jóvenes para apropiarse del conocimiento elaboran resúmenes, esquemas, etc.; siendo la casa el lugar



donde realizan las tareas. Respecto a las prácticas docentes, indican que la exposición del estudiante, la participación individual, la entrega de trabajos y el examen escrito son actividades cotidianas. Se concluye afirmando que los hábitos de estudios y las prácticas de los profesores son dos ejes fundamentales en la formación de docentes de educación especial.

El último artículo, *Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento* de Elvis Roberto Sinchi Nacipucha y Glicería Petrona Gómez Ceballos evidencia que debido a la puesta en práctica de la Ley Orgánica de Educación Superior el acceso a las universidades en el Ecuador es creciente aunque no se ha realizado en su totalidad. Para identificar las causas que dificultan el acceso junto a la deserción, y para plantear alternativas de financiamiento se aplicó un cuestionario a una población muestra de 383 estudiantes de las universidades de Cuenca, complementado con entrevistas y revisión documental. Entre las causas del problema aparecen los altos costos de colegiatura y la pérdida de materias; también se identifican vías para la disminución de la deserción como instaurar centros de refuerzo escolar e informar sobre las diversas instituciones que ofrecen servicios financieros y becas estudiantiles.

Cerramos este editorial invitándoles a enviar sus artículos para ser arbitrados en la Revista. El tema monográfico del volumen 14 -número 1 (enero-junio de 2019), es **Innovación educativa. Posibilidades y retos de las prácticas abiertas en la sociedad digital**; el cual está coordinado por los editores temáticos, la Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya del Tecnológico de Monterrey (México) y la Dra. Natalia González-Fernández de la Universidad de Cantabria (España); así como para la sección Miscelánea que recibe resultados de investigación, siempre que aborden el tema de la educación. «Alteridad» está presente en alrededor de 100 bases de datos, repositorios y bibliotecas, como: ESCI, DOAJ, REDIB, REDALYC, MIAR, CAPES, entre otras; y está siendo evaluada para pasar a formar parte de SCOPUS.

Ana Cristina Canosa  
Coordinadora temática  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)*

Dr. Ronaldo Zacharias  
Coordinador temático  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)*

Dr. Napoleón Esquivel  
Editor adjunto  
*Revista Científica "Alteridad"*



# Sección Monográfica *(Monographic section)*

## “Educación y sexualidad”

*Education and sexuality*





# La persona humana como categoría fundamental de la educación sexual: una perspectiva fenomenológica

## *The human person as a fundamental category of sexual and gender education: a phenomenological approach*

**Dra. Vânia Gomes** es Profesora e Investigadora del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil) ([vania.gomes@ifsp.edu.br](mailto:vania.gomes@ifsp.edu.br)) (<https://orcid.org/0000-0002-7114-877X>)

**Recibido:** 2018-03-09 / **Revisado:** 2018-05-14 / **Aceptado:** 2018-05-22 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

En este artículo discutimos los fundamentos ontológicos de la persona humana para la educación sexual. Delante de extremos materialistas mecanicistas e idealistas esencialistas, el tratamiento de esa fundamentación tiende a anular la corporeidad, de ese modo, exploramos la necesidad de una fundamentación antropológica de la sexualidad centrada en el cuerpo. Optamos metodológicamente por la fenomenología de la corporeidad en Merleau-Ponty y analizamos los aspectos concretos de la corporeidad y sociabilidad, discutiendo su apertura para la trascendencia, con los desafíos de las utopías necesarias al ejercicio de la libertad humana. Concluimos que la corporeidad no es suficiente, pero es un punto de partida necesario al estudio integral de la sexualidad humana, que permite situar la sociabilidad y desarrollar la trascendencia, sin ceder a una sexualidad sin cuerpo, como ocurre en los enfoques esencialista y mecanicista.

**Descriptores:** Filosofía, psicoanálisis, sexualidad, educación, antropología, fenomenología.

### Abstract

In this article we discuss the ontological foundations of the human person for sexual and gender education. The extremes of materialism, mechanism, idealism and essentialism tends to annul bodiliness when approaching these foundations, thus we explore the necessity of an anthropological foundation of body-centered sexuality. Methodologically, we made a choice for the phenomenology of bodiliness in Merleau-Ponty and analyzed the concrete aspects of bodiliness and sociableness, discussing its overture to transcendence and its challenges of the necessary utopias to the exercise of human freedom. We conclude that bodiliness is not a sufficient condition, but it is a necessary condition for the integral study of human sexuality, which allows us to situate sociableness and develop transcendence. This prevents a study of sexuality without body, as it occurs in the essentialist and mechanistic approaches.

**Keywords:** Philosophy, psychoanalysis, sexuality, education, anthropology, phenomenology.

## 1. Introducción

En el estudio de la sexualidad humana, consideramos un conjunto de cuestiones cuyo primero fundamento es el *cuerpo*. Sin embargo, las vivencias del cuerpo no son apenas sensoriales, son también simbólicas, así, es posible olvidar que la sexualidad acontece a partir del cuerpo, y reducirla a elementos simbólicos de lenguaje. Para evitar tal reducción, tomaremos la postura metodológica que empieza por el cuerpo y permanece próximo a lo largo de toda la reflexión.

Cuando pensamos en nuestro propio *yo*, comenzamos por entenderlo como *unidad*. Tenemos un cuerpo, una historia, una vida. Tal unidad, sin embargo, no es tan simple, establecemos relaciones y en cada espacio de esas relaciones tenemos un *yo* específico y un mundo propio.

Si a cada campo de relaciones el *yo* encuentra un mundo propio, la manera cómo confiere sentido a ese mundo depende de un lenguaje que le es vinculado.

Denominamos *ontología* al estudio de los fundamentos del lenguaje que se constituye a partir de un mundo vivido, por lo cual se discute el sentido de ser, en un abordaje intencional (Ferraz, 2008, p.16).

En este texto, vamos a observar las vivencias que están siendo *unificadas* en torno de la sexualidad, a partir de la experiencia del cuerpo.

## 2. Metodología: la opción por la perspectiva fenomenológica

Si la persona humana transita por varias ontologías, se puede indagar si existe una ontología del *yo-puro*, esto es, de un *yo* que se mueve en dirección a múltiples relaciones. Esa pregunta puede ser resumida en otra más corta y difícil: ¿de qué se constituye el *yo*?

Una hipótesis afirma que el *yo* se constituye solamente a partir de sus relaciones externas y por la práctica del lenguaje, tal como propuso Marx en la 6ª Tesis sobre Feuerbach: "...la esencia humana no es una abstracción inherente a cada

individuo. En su realidad ella es el conjunto de las relaciones sociales" (Marx y Engels, 1976, p. 4).

Esa hipótesis puede ser llevada al extremo de decir que no existe el *yo*, existen solo las relaciones, que acaban por definir el "yo".

Otra hipótesis es que el *yo* se funda en una intuición. Hay una primera intuición, sobre la cual se establecen las relaciones, como propone la larga tradición francesa de filosofía, con un marco en Descartes (1999, p. 62) y llegando a Merleau-Ponty (2006b, p. 493).

En el extremo, esa hipótesis puede confundir intuición e imaginación, así, el *yo* es apenas una interioridad imaginada, con la cual construimos nuestras relaciones.

Esas dos hipótesis están en contradicción con una tercera hipótesis anterior, heredada de la filosofía occidental antigua: la de que *existe* una esencia humana abstracta, una entidad metafísica que constituye el *yo*: el *alma*. Filosóficamente, heredamos el alma de Pitágoras, Sócrates y Platón (Frede, & Reis, 2009, pp. 21, 145) y, cuando se propone, precede las relaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Para efecto de nuestra discusión, haremos la elección metodológica de un principio: el fundamento del *yo* está en una intuición, siendo esa intuición originada no de la imaginación, pero de la corporeidad del humano. Esa intuición no agota el *yo*, es apenas su fundamento, ya que el *yo* se completa en un cuerpo que está en relaciones, en un cuerpo que vive en un mundo.

Es un posicionamiento que se alinea a la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty, principalmente en sus obras *A Estrutura do Comportamento* (Merleau-Ponty, 2006a) y *Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 2006b).

El mundo y el cuerpo ontológicos que reencuentramos en el corazón del sujeto no son el mundo en idea o el cuerpo en idea, es el mundo el propio contraído en una toma global, son el cuerpo el propio como cuerpo-cognoscente (Merleau-Ponty, 2006b, p. 547).

Llamamos *elección*, porque necesitamos atender al objetivo de situar a la persona huma-



na como categoría fundamental de la educación sexual y esa elección es una de las hipótesis que permite comprender esa situación *a partir del* cuerpo, sin ceder a una perspectiva mecanicista, de la cual ni el marxismo, ni el positivismo están exentos.

La elección de tomar el cuerpo como punto de partida, a su vez, también se distancia de la perspectiva idealista, pues ella permitiría discutir la educación sexual, *a pesar* del cuerpo o sin él, como era posible en la filosofía antigua.

Nuestra opción metodológica por la fenomenología de Merleau-Ponty conduce a un recorrido por tres fundamentos de una ontología de la persona humana. Empezaremos por los dos fundamentos que se presentan en su materialidad, que son, el de la corporeidad y sociabilidad y, al final, discutiremos el fundamento de las posibilidades, que es la trascendencia.

El cuerpo, como fundamento, no será suficiente para comprender el humano, pues el cuerpo está *situado* por condiciones personales, sociales e históricas, de modo que precisaremos también de la sociabilidad y por fin, de una comprensión sobre la trascendencia, para discutir cómo ese cuerpo se mueve a partir de mundos de relaciones para convertirlos.

Por eso, esos tres procesos aparecen como fundamento del humano, porque el humano es el que vive –en cuerpo y sociedad– en la busca de construir un *destino*, que en filosofía preferimos llamar de *proyecto*.

### 3. Resultados y discusiones

#### 3.1. Corporeidad

La historia biológica cuenta que la evolución natural resultó en un cuerpo autoorganizado para la supervivencia individual y de la especie. Imposible hablar en interioridad sin su presupuesto, el organismo. Por lo tanto, la interioridad humana es un fenómeno resultante de una estrategia cosmológica: la *autopoiesis*.

La autopoiesis, propuesta por Maturana y Varela (2006, p. 16) se refiere a un modo de

organización de la materia para optimizar el uso de la energía. Es una estrategia que surge en reacción a la entropía. Dicho de un modo breve e incluso simplista, la entropía se refiere a la indisponibilidad de energía en un sistema. Cada vez que realizamos un proceso, la entropía aumenta, es decir, no conseguimos más reponer la energía gastada en realizar el proceso.

En los animales superiores, la autoorganización se dio de modo para articular diferentes sistemas, entre ellos, el sistema neurofisiológico. En el caso humano, el sistema neurofisiológico se especializó en lenguaje.

La antropología filosófica expresa esa relación entre cuerpo y lenguaje de diversos modos, siendo la persona humana un ser de lenguaje, o como dice Cassirer (1965, p. 49): la persona humana como animal simbólico.

El lenguaje simbólico establece todas las mediaciones del organismo humano. A partir de aquella función básica de control, organizada por la intuición de un yo como referencia primera, ocurre una explosión de las posibilidades de representación, ultrapasando el control de las funciones de supervivencia. El lenguaje comienza a tener posibilidad de despegarse del cuerpo. Vivimos la superposición del sistema simbólico al instintivo, que tiene su intersección en el principio del placer, como propuso Freud (2010, pp.162-163).

El placer es una construcción corporal y simbólica, vivenciado mediante un estado de satisfacción del organismo, que se torna referencia de las representaciones simbólicas. Esa satisfacción tiene una experiencia fundamental y referencial que es el gozo orgánico, u orgasmo.

La interioridad es parte de la experiencia de la situación en el mundo: es preciso representar la relación ausente, para saber cuál relación debo buscar, la satisfacción deseada. La ausencia – emergente de la necesidad– es punto de partida de los significados en el mundo vivido.

Situar el lenguaje en el cuerpo, por una intuición originaria en que el cuerpo-cognosciente se presenta como *yo*, es alejarse de la afirma-



ción de que “todo es lenguaje”, como si el símbolo ya fuera constituyente del cuerpo y, no, una posibilidad para el cuerpo. Es necesario llamar la atención para ese aspecto ideal, pues la práctica social del lenguaje parece conferir materialidad a la palabra, como si la palabra ya fuera idéntica a las relaciones sociales concretas. Las palabras, sin embargo, permanecen inmateriales.

Ese equívoco idealista es posible porque, una vez presentes el lenguaje, la palabra y la cultura, se hace posible instituir, posteriormente, el cuerpo, es decir, confinar el cuerpo en una institución social y moral, lo que permite imponer el significado del término “cuerpo” sobre la experiencia mucho más amplia de la corporeidad concreta.

El lenguaje no constituye el cuerpo en su historia biológica, pero lo instituye en su historia cultural. La distinción entre constitución e institución del cuerpo se diluyen en la persona, pues ya al nacer, tiene su cuerpo visto como objeto culturalmente constituido-instituido.

De aquí, por ejemplo, surge la afirmación cotidiana de que “niño nace niño, niña nace niña”, como si una cierta morfología sexual, que en la especie humana se presenta bajo tres grupos: femenino, masculino e intersexo (Damiani *et al.*, 2007) —que es un grupo que en verdad presenta una gran diversidad de otros grupos—, pudiera ya ser instituida por el Estado, con el campo “sexo” de la partida de nacimiento. Así, no se instituye el grupo que presenta variedad —hoy denominado por la ciencia de intersexo— obligando a la familia a *instituir* socialmente un sexo para el niño *constituido* biológicamente en una condición morfológica diversa. Lo diferente no puede existir, tampoco puede ser nombrado. Es la victoria de la cultura sobre el cuerpo, haciendo que se doble a los límites del Estado.

Por ese motivo, tanto bajo la perspectiva psicológica como bajo la sociopolítica, ese orden es relevante: primero la constitución biológica del cuerpo; después, la institución del cuerpo por una práctica social en lenguaje.

Para comprender el emerger del cuerpo-cognoscente, es necesario investigar el instante de

la intuición del yo que precede la palabra, de lo contrario, solo cabría filosofar sobre los poderes ejercidos por grupos hegemónicos sobre el cuerpo por lenguajes instituidos, sin posibilidad de nuevos lenguajes y, por lo tanto, nuevas libertades.

¿Cómo un cuerpo puede llegar a ser un yo-semántico, es decir, un yo que es constructor de los significados? La cuestión es que la persona *se encuentra* en esa situación. Tal encontrarse es la *intuición del yo-semántico*.

Ese instante antes del yo-semántico es un yo-contraído —como pensó Henry Bergson— que necesita distenderse y expresarse. Bergson (1988, pp. 89-90) pensaba que la expresión era una espacialización de la consciencia, que en su estado primero, sería de intuición. Por su postura vitalista, Bergson parece buscar un principio inmaterial para la vida. La biología, sin embargo, muestra que el movimiento material, en sus búsquedas por equilibrio y menor consumo de energía, asociado a un tiempo cosmológicamente inmenso para ese movimiento, dio origen a la vida y, por consiguiente, a la consciencia (Barrow & Tipler, 1988, pp. 556-570).

En ese punto de nuestra discusión, es suficiente saber que ese yo-semántico está situado en un mundo que lo provoca a crear y realizar cambios de significados, por medio del lenguaje. Así, de nuestra base biológica pasamos al lenguaje, con la posibilidad de experimentar dos órdenes de replicadores: los genéticos y los lingüísticos.

Para Dawkins (1979, p. 211), los replicadores biológicos —los genes— abrieron paso a replicadores culturales —los memes. Los memes usan como medio de replicación los elementos simbólicos, copiándose con fidelidad, uniéndose en redes, como textos o imágenes. Los memes se reproducen con menos variabilidad que los genes, pero perduran más a lo largo de los tiempos.

Por los memes, la cultura impone sus instituciones a las constituciones genéticas, por medio de grandes redes, algunas de ellas denominadas “identidades” otras de ellas denominadas por “sexualidad” o “género” y así sucesivamente, superponiendo un orden social sobre el orden biológico.



En la persona, eso significa un proceso de intuición-expresión de su yo y su sexualidad dentro de un mundo del cuerpo y de la sociedad. A cada intuición del yo la sexualidad se expresa de forma única, denominada identidad sexual (Ventura & Schramm, 2009). De este modo, el yo intuye su cuerpo-cognoscente, su sexualidad y de ella busca su expresión.

Entretanto, esa identidad sexual comienza por la situación del cuerpo-cognoscente: biológicamente situado en una morfología sexual, en una condición, siendo más frecuentes la femenina, la masculina y menos frecuentes las intersexo.

Hay que considerar en esta ontología médica, una secuencia política que coloca a las personas clasificadas como intersexo fuera de la ciudadanía. El propio prefijo “inter-“ alega que esa morfología sexual es una no-morfología y, por lo tanto, casi inhumana.

La variedad de condiciones intersexo pone en cuestión la práctica cotidiana de valerse de un modelo binario para referirse a la morfología sexual. Además de eso, si en parte de esas condiciones hay necesidad de intervención médica, en otras la persona podría desenvolverse con el cuerpo de nacimiento, sin la necesidad de modificar ese cuerpo para adecuarse al campo “sexo” con apenas dos alternativas, porque el Estado así lo exige.

La condición establecida por la morfología sexual de nacimiento no cambiará naturalmente: ella corresponde a la primera situación del cuerpo. Esa situación puede provocar un conflicto y una transcendencia primera para el cuerpo-cognoscente, que es la condición transexual, esto es, el conflicto entre la morfología sexual del cuerpo y como ella es intuida por el yo-semántico.

Sin embargo, antes de proseguir, es necesario explicar el sentido de transcendencia en la fenomenología, ya que las filosofías esencialistas hacen una aproximación entre transcendencia y el inmaterial y, por fin, transcendencia y alma.

Para la fenomenología, la existencia humana es una tensión entre situación y transcendencia: el cuerpo-cognoscente está situado en un mundo y por la transcendencia proyecta y se

mueve hacia lo nuevo. Evidentemente, la transcendencia es libertad en relación a la situación presente. Sin la transcendencia, estamos destinados a vivir lo mismo siempre (Merleau-Ponty, 2006b, pp. 10, 211).

Aquí se presenta la intersección entre fenomenología, existencialismo y crítica social: la transcendencia es el proceso tanto de las utopías individuales como sociales, de las revoluciones personales e históricas.

Por otro lado, esa transcendencia fenomenológica se distingue de la transcendencia metafísica, que incluye en su reflexión una realidad esencial y distinta del mundo vivido. Para las filosofías esencialistas, la transcendencia es una transformación *metafísica* de la realidad, aunque sea un proceso histórico: es una historia que termina en una *otra* realidad inmaterial, un orden que se completa fuera del tiempo, más allá de la historia.

Para la fenomenología del cuerpo, el cuerpo-cognoscente se sitúa en la historia, pues el punto de partida y de llegada es siempre el mundo vivido. La transcendencia es delimitada a las posibilidades del cuerpo, no cabe proyectarla en un orden inmaterial, pues en ella el cuerpo no es posible.

Diferenciada la transcendencia fenomenológica de la metafísica, podemos tratar del conflicto en el cuerpo-cognoscente en relación a la morfología sexual de nacimiento.

En su concreción, el cuerpo está situado en una morfología sexual de nacimiento, sin embargo el “yo” del cuerpo-cognoscente intuye una otra morfología y da inicio a un proceso de transcendencia de la morfología sexual, la modificación del cuerpo y en el cuerpo.

Aunque la ciencia pueda discutir las causas de ese conflicto entre cuerpo de nacimiento e identidad sexual, del punto de vista filosófico, el proceso se da porque hay un cuerpo-cognoscente con posibilidad de transcendencia. Siendo la morfología sexual una situación del cuerpo, la consciencia se mueve para trascenderla.

La diferencia de ese movimiento hacia cualquier otro movimiento de transcendencia posterior, es que el proceso de adecuación entre



el yo-intuido y la morfología sexual está contenida en el proceso de intuición del yo y, así, volverse un proyecto que precede a todas las demás expresiones de la persona.

Denominamos tal proceso como *identidad sexual*, pues se trata de la relación interna del cuerpo-cognoscente en su morfología sexual y referencia *para el lenguaje*.

Equivocadamente, podemos reducir el cuerpo al lenguaje, y entonces reducir las cuestiones de identidad sexual a las cuestiones de identidad de género, en prejuicio de la atención a las personas que efectivamente poseen cuestiones de identidad sexual, por borrar el cuerpo ante las relaciones sociales.

Esa reducción acontece, porque el género es una construcción cultural, que así podemos definir:

- Género: Conjunto de prácticas, representaciones, papeles, funciones, valores y normas que una sociedad establece por medio de la cultura para una persona, de acuerdo con la morfología de su cuerpo.

Se debe tener en cuenta que Os Principios de Yogyakarta (ONU, 2006, p. 7), definen *identidad de género*, destacando, entre paréntesis, las situaciones de identidad sexual bajo la expresión “*sentido personal del cuerpo*”:

- Identidad de género: La experiencia interna e individual del género de cada persona, que puede o no corresponder al sexo atribuido en el nacimiento, incluyendo el sentido personal del cuerpo (que puede involucrar por libre elección, modificación de la apariencia o función corporal por medios médicos, quirúrgicos u otros) y otras expresiones de género, incluso vestimenta, modo de hablar y gestos.

Esa reducción del cuerpo al género ocurre por una cuestión práctica social: las personas que tienen cuestiones de identidad sexual van igualmente a cuestionar los papeles de género atribuidos culturalmente a su morfología sexual de nacimien-

to. Por lo tanto, se puede asumir que si hay una cuestión de identidad sexual, habrá, consecuentemente, una cuestión de identidad de género.

Un aspecto frecuentemente olvidado es lo de que una cuestión de identidad de género no es, necesariamente, una cuestión de identidad sexual. La persona puede apenas cuestionar el género que le es propuesto por la cultura, sin la intuición de adecuación o inadecuación de su morfología sexual de nacimiento.

Por ese motivo, preferimos separar la definición de identidad sexual de la identidad de género:

- Identidad sexual: Proceso por el cual la persona intuye, siente y expresa qué morfología de cuerpo es adecuada para sí.

Siendo así, la identidad sexual trata de una intuición del cuerpo-cognoscente y la identidad de género se refiere a la expresión de ese cuerpo dentro de un cierto repertorio cultural.

Necesitamos tener cautela al crear criterios de clasificación e indagar por el motivo de ese deseo de clasificar. Es necesario recordar a Foucault (1996, p. 53) y pensar que los sistemas de clasificación son sistemas de *poder*. Así, el primer propósito al clasificar una persona o grupo es un ejercicio de poder, sea para el ejercicio de derechos, sea para la aplicación de penas, en el caso del Estado.

Por lo tanto, las *identidades* en general y las *identidades lgbti –lésbicas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexo*– en particular son, a los ojos del Estado, objeto de derechos, de deberes, de penalización, conforme el sabor del momento político. Es necesario llamar la atención a ese punto, pues hay una tendencia, entre los movimientos pro y contra de las personas *lgbti*, en tomar, de forma idealista y esencialista, esas identidades y, consecuentemente, sus derechos o sus penalizaciones.

Las identidades no son definitivas, pues no son esenciales ideales que informan la realidad. Las identidades son procesos y, por lo tanto, sujetas a cambios.

En cuanto a esa relación entre los procesos de identidad y la corporeidad, las indagaciones



posestructuralistas sobre el género remiten a una aproximación que ya ocurrió en el desarrollo de la fenomenología y, que, desde una nueva perspectiva, necesita ser retomada.

Del mismo modo que las indagaciones estructuralistas de Levi-Strauss auxiliaban Merleau-Ponty a discutir una ontología salvaje como una ontología pre-reflexiva (Merleau-Ponty, 1990, pp. 58-61), análogamente, las cuestiones pos-estructuralistas de género provocan la indagación sobre la corporeidad pre-género, o sea, la libertad fundamental del cuerpo-cognoscente antes de los destinos culturalmente atribuidos por las definiciones de género ante la morfología sexual del cuerpo.

Esto significa partir de la consideración del género como categoría de análisis histórico, como elemento constitutivo de las relaciones sociales a partir de distinciones de la morfología sexual y de la institución de relaciones de poder (Scott, 1999, c.2, II, §3) y, por lo tanto, fuente de derechos, y el respectivo debate sobre ellos, para el examen del género como una categoría de delimitación de la inmanencia del sujeto en el análisis fenomenológico. No cabe, como finalidad de este texto, profundizar ese análisis, pero es necesario destacar su importancia, por la necesidad de la discusión específica de la corporeidad pre-género, o sea, de la corporeidad que, aun en la inmanencia de diversas morfologías sexuales, es trascendente en su vivencia, además de la imposición categórica de una lectura cultural binaria.

En la búsqueda de defender *derechos* de las personas en relación a su orientación sexual e identidad de género, los Principios de Yogyakarta también ofrecieron una definición de orientación sexual:

- Orientación sexual: Capacidad de cada persona de experimentar una profunda atracción emocional, afectiva o sexual por individuos de género diferente, del mismo género o de más de un género, así como de tener relaciones íntimas y sexuales con esas personas (ONU, 2006, p.7).

La orientación sexual finalmente direcciona la persona al *otro*. Ella responde a la pregunta “¿por personas de cuál género la persona tiende a sentir atracción emocional, afectiva, íntima y sexual?”

Por lo tanto, bajo el aspecto psicológico, la orientación sexual es la característica de la insuficiencia del sí-mismo para la realización de la sexualidad: no solo el otro se hace necesario, como ese otro corresponde a un cierto género, a una cierta morfología sexual, a una cierta presencia.

El carácter difuso de la sexualidad conduce por fuera del cuerpo-cognoscente y para la situación en el mundo vivido, abriendo, tanto para la identidad sexual e identidad de género como por la orientación sexual, la investigación del aspecto social: la sociabilidad como fundamento antropológico de la educación sexual.

### 3.2. Sociabilidad

En la vida cotidiana, la sexualidad no parece tan diversa cuando es observada socialmente. Por más cambios y revoluciones sociales que ocurran, si se pregunta a un adolescente sobre su futuro, la respuesta probable es: crecer, casarse, tener hijos...

Una persona que salta directamente del movimiento de amor libre de la década de 1960 a los años 2010 quedaría bastante sorprendida al descubrir que una de las reivindicaciones del movimiento *lgbti* es justamente la posibilidad de constituir una familia. Nada le parecería más conservador que un matrimonio con hijos, aunque sea una pareja *gay*. Muchas veces, una revolución, en vez de crear nuevos caminos, busca apenas ampliar caminos que ya existen.

En su aspecto social, la persona no se construye por sí misma: es regida por una condición de heteronomía. El mundo no comienza cuando nacemos y, así, cada persona que ingresa en la sociedad, encuentra un orden ya establecido, que llamamos de civilización.

Un estado de civilización tiende a ser un estado de negación de la animalidad y de la corporeidad humanas, pues es un estado que



impone orden por medio de prácticas y normas que disciplinan los cuerpos y las relaciones sociales, incluida en esa disciplina una moral sexual. Tanto la identidad sexual como la orientación sexual, que emergen de condiciones del cuerpo, comienzan a ser disciplinadas por el repertorio cultural disponible. El resultado de esa disciplina es un orden civilizatorio.

En ese sentido, la moral es una construcción en lenguaje que propone un ideal al cuerpo, de modo para evitar que él se autodestruya en la satisfacción de las pulsiones de placer, movilizándolo para las producciones que sirven a la sociedad (Marcuse, 2001, pp. 122-123).

La tensión entre placer y realidad es también una construcción en lenguaje. La realidad social resulta de un proyecto de búsqueda de placer de los grupos hegemónicos que la construyeron. Si en el psicoanálisis desconfiamos del placer –en sus fuentes en el inconsciente– también tenemos la necesidad de desconfiar de la realidad –en sus fuentes en grupos hegemónicos que se establecieron en el proceso socio-histórico.

El estado de civilización es bastante desafiante, pues consiste en consolidar los objetivos de supervivencia del cuerpo –que están en la base del egoísmo humano– con los objetivos de la supervivencia de la especie –que están en la base de la solidaridad humana y los objetivos de control y poder de grupos sociales que buscan la hegemonía.

En un orden social –totalitario o democrático–, la búsqueda de placer en un estado de anomia es amenazadora, así, civilizar implica imponer controles sobre aspectos de la expresión humana, incluso de la sexualidad, para favorecer estrategias deseables en un grupo hegemónico. Es necesario anular la corporeidad humana dentro de algún proceso social: ofrecer un paraíso de silencio de los deseos del cuerpo silencien, o incluso, sin cuerpo. Civilizar implica crear utopías, aunque esas utopías sean imposibles (Freud, 2014, sección III).

El orden social, por ser orden, establece la represión. Eso no depende de qué orden estemos hablando, de allí la cautela con los discursos utó-

picos de una sexualidad realizada o de convivencia pacífica en un mundo de diversidades.

Cuando observamos el aspecto social, la diversidad cultural es el resultado de diferentes procesos civilizatorios, que crearon diferentes patrones de moral sexual y diferentes formas de represión. Sin embargo, el carácter represivo es el elemento común en todas ellas, como elemento constitutivo del proceso civilizatorio.

De este modo, el multiculturalismo necesita lidiar con guerras territoriales geográficas y culturales. La proclamada victoria del lenguaje sobre la naturaleza falla cuando inmensas masas humanas tienen que dislocarse físicamente por el planeta, por el conflicto en su territorio geográfico, apenas para descubrir que no pueden entrar en los territorios de destino, por su diferencia cultural. Al fin, el lenguaje cede a la defensa concreta del territorio físico.

Por otra parte, una utopía de sexualidad realizada es el opuesto de un proyecto civilizatorio en la historia, pues el placer está en el cuerpo y es vivido de forma inmediata. El horizonte del cuerpo no es de siglos, pero de décadas. Es necesario otra utopía para desplazar la energía del cuerpo de una satisfacción presente para una satisfacción futura. Paradójicamente, la supervivencia de la economía de consumo necesita de esa urgencia del “hoy”, de la manipulación del deseo inmediato, de un planeta descartable, para vender un nuevo planeta mañana. Sin embargo, el planeta no aguanta vivir sin futuro y sin preservación. El proyecto civilizatorio consumista que debería tener un proyecto de futuro, paradójicamente destruye el futuro ya en el presente.

Los procesos civilizatorios, que por el *orden* querían evitar la autodestrucción provocada por una búsqueda de placer de corto plazo, parecen conducir exactamente a esa autodestrucción.

Por un lado, las órdenes sociales son eficientes en limitar las personas y confinarlas en reglas, iniciando por sus cuerpos y su sexualidad; por otro lado, generan su propia autodestrucción, pues son procesos movidos por grupos hegemónicos con poder para imponerlas sobre todos, que, sin embargo, también tienen el poder



de colocarse *por encima* el orden y del conjunto de normas impuestas, de modo que los grupos hegemónicos *no* reprimen los elementos destructivos de su propia búsqueda de placer.

La ineficiencia del proceso civilizatorio en compensar las personas por el placer no deleitado en función de la represión ha generado un proceso de tutela de la sexualidad por el Estado. Ineficiente al reprimir y compensar, el Estado pasa a permitir para cooptar, como una estrategia para evitar que grupos no-hegemónicos ganen fuerza social y destruyan el orden social vigente.

El resultado de la contradicción entre orden social y sexualidad humana es una lucha constante entre la represión impuesta por el proyecto civilizatorio y las necesidades de expresión y relación en el campo de la sexualidad.

Ante tantas contradicciones, personas y grupos sociales necesitan proyectos que superen la situación creada por el orden social, de modo que la sociabilidad, como proyecto histórico, también abre la perspectiva de la transcendencia, del ejercicio de la libertad social y personal.

### 3.3. Transcendencia

Tanto en el campo de la corporeidad –en el conflicto con la morfología del cuerpo en las personas transexuales– como en el campo de la sociabilidad –por la necesidad de romper las contradicciones de los proyectos civilizatorios– encontramos la necesidad de transcendencia.

La transcendencia tendrá sus riesgos, pues no representa el mundo vivido, sino un mundo futuro, una posibilidad a partir del mundo vivido. Una distinción importante es que, si el mundo vivido son inmanentes las limitaciones concretas: el mundo natural, la biología del cuerpo, las relaciones sociales presentes; el mundo futuro es completamente transcendente y en él, incluso esas limitaciones, si se consideran, son construcciones *posibles* en lenguaje, sin la necesidad de aclarar exactamente en qué se *establece* esa posibilidad.

La característica constructiva y transcendente del lenguaje es su poder y su emboscada.

Un examen más cercano sobre el lenguaje permite constatar que puede ser lógica, pre-lógica o no-lógica y que el origen mismo del lenguaje no lo conecta directamente con la lógica. El lenguaje lógico es precedido por el lenguaje mítico y el mito es la primera articulación cultural de la transcendencia. Así, hay un orden no-lógico, que es el orden del mito y, si hay algún orden, es posible proponer una disciplina moral para el cuerpo.

Considerada bajo el aspecto psicológico, la transcendencia representa el antes y el después del lenguaje.

Por más creativa que sea, el lenguaje se agota, lo que el cuerpo-cognoscente y el mundo vivido producen en sus interacciones y van allá de la capacidad creadora del lenguaje. Hay un agotamiento de las palabras y de las metáforas y, entonces, es necesario callarse. Por eso, acertadamente, Wittgenstein llamó ese proceso de “místico”, pues hay allí una consciencia contemplativa, que nada puede decir (Wittgenstein, 2017, p. 261).

Entre esas dos experiencias extremas –origen y agotamiento del lenguaje– hay que preguntarse: ¿Cuál es la *fuerza* del proceso de significación que da posibilidad al desarrollo del lenguaje y, así, a la posibilidad de representaciones de la transcendencia?

Necesitamos, una vez más, hacer valer nuestro principio de corporeidad: el comienzo está en el cuerpo y sus experiencias más primitivas y universales: cuerpo, concepción, gestación, nacimiento, relaciones con los elementos naturales, relaciones con la recreación de la vida, la muerte.

Hay una histórica polémica si, de hecho, existen “símbolos universales” o una “gramática universal” y, para los filósofos ese es un problema famoso y recurrente: la cuestión de los universales. Para los límites de nuestra reflexión, basta situar que el proceso de significación necesita de un elemento presente –el símbolo en su expresión– es un elemento ausente –su significado, que por él es *re-presentado*.

Entre todas las categorías y experiencias pre-reflexivas posibles al humano, la más fundamental es la capacidad de establecer relaciones. El motivo



de esas relaciones es la ligación entre placer y necesidad, la pulsión. El desarrollo de esa capacidad se da por las pulsiones más fundamentales que constituyen la sexualidad y que, como mostró Freud (1972, pp. 177-178), se presentan desde la infancia, caracterizando la sexualidad infantil.

El descubrimiento de Freud evidencia que las relaciones con el mundo vivido tienen un primer ensayo en esa búsqueda de satisfacción de pulsiones del cuerpo: la oral, la anal, la genital, que se van evidenciando y van constituyendo metáforas para otros significados, volviéndose experiencias paradigmáticas.

Símbolos y mitos reflejan tales modelos en mundos vividos y sus posibilidades de trascendencia, que tuvieron significados para grupos humanos, no excluidas de ahí las relaciones de poder, en que grupos impusieron sus mitos a otros grupos.

Del punto de vista social, un proyecto civilizatorio necesita de trascendencia para poder proponer un nuevo orden social.

Por otra parte, sabemos que ninguna relación agota la necesidad de placer del humano. La frustración permanece, pues ella es la puerta de la trascendencia, de la búsqueda de un nuevo y de un ausente.

Esa experiencia de angustia, de una búsqueda que nunca acaba, de permanencia del deseo, apunta hacia una experiencia continua, que se extiende por el tiempo y sugiere la eternidad, la mística y la contemplación.

Esa perspectiva, de algún modo optimista, tiene su precio. En el lenguaje mítico, la represión de la sexualidad y direccionamiento de la búsqueda del placer para objetivos sociales es dada por el tabú. El tabú es una restricción a la acción, fundamentada en redes simbólicas que evidencia la imposición de una disciplina sexual antes que haya un ordenamiento lógico del lenguaje.

Al instituir un nuevo orden, el tabú confiere un carácter histórico a la propuesta de la trascendencia y solamente una distinción entre estructura mítica y sistema de leyes racionales es quien diferenciará en un orden moral mítico-religioso de un orden ético.

En el camino de creación de la metáfora de gozo corporal al gozo eterno, el cuerpo era glorificado, esto es, inutilizado en sus vivencias de sexualidad, como propone Agamben (2015, p. 133). En el mundo trascendente idealista, aunque haya cuerpo, el gozo no le pertenece, entonces hay que disciplinarse y reprimir el gozo del cuerpo desde ya, para que sea posible que el alma goce de la eternidad.

Sin embargo, incluso la mística idealista necesita tener por referencia el gozo, cuya experiencia solo es posible por la corporeidad. Sin la corporeidad y el lenguaje de ella decurrente, por la cual expresa todas sus relaciones, no hay que trascender.

Cuando la filosofía rompe con el idealismo, como es el caso del psicoanálisis y de la antropología, tenemos la extensión de la experiencia del cuerpo en sucesivas metáforas hasta que por el lenguaje, se redescubre el placer, o, representado por esa metáfora de gozo eterno, como un proyecto personal o histórico.

También el psicoanálisis y la antropología, en algún momento, adentrarán al reino de las utopías idealistas, pues considerarán la hipótesis de curación de la frustración humana, lo que no es posible. Esa utopía se tornó la pequeña utopía de reducir las grandes psicosis en pequeñas neurosis.

Ante la eternidad de la frustración, en lugar del carácter negativo de la alienación del cuerpo por alguna estructura mítica o lógica, podemos tomar el carácter constructivo del desafío de construcción de la libertad.

Desde el punto de vista fenomenológico, la trascendencia se refiere a la condición inmanente en que está el cuerpo-cognoscente –esto es, a su situación. No hay posibilidad de trascender el cuerpo-cognoscente. Cuando afirmamos tal posibilidad, retornamos al idealismo y a las disciplinas morales sin cuerpo. En lugar de ese abandono del cuerpo, es posible proyectarse del mundo vivido para un mundo nuevo, por medio de metáforas de lo vivido, que conducen a lo nuevo. La ausencia revelada por el deseo es construida en un mundo de posibilidades y presencias.



Hay por lo tanto un compromiso de si pensar las vivencias de sexualidad, en sus límites éticos, sin que las personas sean transformadas en objetos de las relaciones afectivas, emocionales y sexuales, como un orden sexual que tiene por fundamento el cuerpo-cognoscente, del cual derivamos las condiciones de los fundamentos de la sociabilidad y transcendencia.

#### 4. Conclusiones

Nuestro objetivo fue discutir los fundamentos de la corporeidad, sociabilidad y transcendencia para el proceso de educación sexual.

El desafío, para la educación, consiste en no abandonar el cuerpo, una vez que el ansia de construir un futuro que aún no existe, por medio de la transcendencia, teniendo por recurso el lenguaje, que puede ser reducida solamente a la práctica social, se constituye en un proceso de desconexión del cuerpo.

La corporeidad puede ser un fundamento ético de la educación sexual, en la medida en que el respeto a la situación del propio cuerpo y del cuerpo de cada uno consiste en una indagación sobre el mundo vivido en esos cuerpos, el cuerpo-cognoscente. Por lo tanto, el cuerpo deja de ser la cubierta de una concepción esencialista de alma o de una concepción idealista de lenguaje, para ser la propia vivencia humana en sus diferentes relaciones, incluso las de la sexualidad.

Vimos también que, aun siendo un importante fundamento, la corporeidad no es un fundamento suficiente, pues es imposible suprimir el otro –y con él la sociabilidad– o rechazar la transcendencia –y con ella tanto el deseo como la búsqueda por la satisfacción y, por fin, por la felicidad.

Proponemos, construir una antropología y una propuesta educacional de la integralidad de la persona humana a partir del cuerpo, en el mundo vivido, en la emergencia del cuerpo-cognoscente, sus relaciones y sus ontologías, como nuevos significados y nuevas vivencias constructivas, en la concreción y en las limitaciones biológicas, sociales, civilizatorias e históricas que constituyen e instituyen el que denominamos humano.

#### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2015). *Nudez*. São Paulo: Autêntica.
- Barrow, J. & Tipler, F. (1988). *The Anthropic Cosmological Principle*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergson, H. (1988). *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70.
- Cassirer, E. (1965). *Antropologia filosófica*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Damiani, Durval, & Guerra Jr., G. (2007). As novas definições e classificações dos estados intersexuais: O que o consenso de Chicago contribui para o estado da arte? *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia*, 51(6), 1013-1017.
- Dawkins, R. (1979). *O gene egoísta*. São Paulo: EDUSP.
- Descartes, R. (1999) *O discurso do método; As paixões da alma e Meditações*. São Paulo: Nova Cultural.
- Ferraz, M.S.A. (2008). *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty*. São Paulo: USP. (Tese de doutoramento). Recuperado de <https://goo.gl/P2E9cY>
- Foucault, M. (1996). *Ordem do discurso (A)*. São Paulo: Loyola.
- Frede, D., & Reis, B. (2009). *Body and soul in ancient philosophy*. Berlin: De Gruyter.
- Freud, S. (1972). *Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)* (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2010). *História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”); além do princípio de prazer e outros textos (1917-1920)* (v. XVIII). São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2014) *Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)* v.17. São Paulo: Companhia das Letras.
- Marcuse, H. (2001). *Cultura e Psicanálise*. São Paulo: Paz e Terra.
- Marx, K., & Engels, F. (1976). *Theses on Feuerbach*. En: *Collected Works 1845-1847*. Moscou: Progress Publishers.
- Maturana, H. & Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo dos cursos e psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papirus.



- Merleau-Ponty, M. (2006a). *A Estrutura Do Comportamento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2006b). *Fenomenologia da Percepção* (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- ONU (2006). Princípios de Yogyakarta. Recuperado de <https://goo.gl/ohY51C>.
- Scott, J. (1999). *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Ventura, M., & Schramm, F. R. (2009). Limites e possibilidades do exercício da autonomia nas práticas terapêuticas de modificação corporal e alteração da identidade sexual. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(1), 65-93. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000100005>.
- Wittgenstein, L. (2017). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: EDUSP.





# Equidad de géneros como unidad de aprendizaje en la universidad

## *Gender equity as a learning unit in the university*

**Dra. Claudia Salinas Boldo** es Profesora e Investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California (México) (Claudia.salinas.boldo@uabc.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0003-4207-6970>)

**Recibido:** 2017-12-23 / **Revisado:** 2018-04-23 / **Aceptado:** 2018-05-08 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

En esta investigación se describe una experiencia educativa en el tema de equidad de géneros, con una unidad de aprendizaje dirigida a estudiantes universitarios de diversas áreas, en la modalidad en línea, en un período semestral. Esta unidad de aprendizaje que se imparte por primera vez en la universidad, es una manera de promover la equidad entre los géneros y combatir el problema de la violencia por medio de la desnaturalización de la misma y del entendimiento del propio papel tanto en la reproducción de la desigualdad como en el cambio. El objetivo de este trabajo fue el de analizar las reflexiones de aprendizaje llevadas a cabo por los 18 estudiantes que participaron en el curso, a través de tres categorías inductivas: patriarcado, violencia y equidad, construidas con base en las unidades del curso. Para lograr esto, se llevó a cabo una recolección de los apartados finales de sus tareas. El análisis de dichos apartados, identificados como "reflexiones de aprendizaje", nos indica que los estudiantes consideran que el patriarcado es una construcción histórica, que hemos aprendido a ver la violencia de género como algo natural y que la igualdad y la equidad no son lo mismo. Asimismo, se encontró que los estudiantes fueron capaces de vincular estos conceptos con situaciones de sus contextos inmediatos, y fueron capaces de reconocerse como factores de cambio.

**Descriptores:** Equidad, género, sexualidad, universidad, educación, aprendizaje.

### Abstract

This research describes an educational experience on the subject of gender equity, with a learning unit aimed at university students from various areas, in the online mode, in a semester period. This learning unit that is taught for the first time in the university, is a way to promote gender equity and combat the problem of violence by denaturing it and understanding the responsibility that every student has in the reproduction of inequality, and also as a change promoter. The objective of this work was to analyze the learning reflections carried out by the 18 students who participated in the course, through three inductive categories: patriarchy, violence and equity, built on the basis of the units of the course. To achieve this, a collection of the final sections of their tasks was carried out. The analysis of these sections, identified as "learning reflections", indicates that students consider that patriarchy is a historical construction, that we have learned to see gender violence as something natural and that equality and equity are not same. Likewise, it was found that the students were able to link these concepts with situations from their immediate contexts, and were able to recognize themselves as factors of change.

**Keywords:** Equity, gender, sexuality, university, education, learning.

## 1. Revisión de la literatura

En el presente trabajo se realiza una descripción y una posterior consideración de las reflexiones generadas por los y las estudiantes de la Unidad de Aprendizaje (UA) optativa “Equidad de géneros”, impartida como parte del Catálogo de Unidades de Aprendizaje en Línea (CUAL) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Los elementos analizados fueron 135 reflexiones de aprendizaje elaboradas por 16 mujeres y 2 varones. Estas reflexiones de aprendizaje constituyeron la parte final de las tareas identificadas como “actividades” llevadas a cabo en cada de las tres unidades que conformaron el curso.

### 1.1. Sexualidad, género y jóvenes universitarios

La universidad como espacio de formación integral, tiene la misión de brindar a los futuros profesionistas, espacios y recursos que les permitan no sólo capacitarse en un área del conocimiento, sino crecer como seres humanos.

La UNESCO (2014) indica que la sexualidad “...es un aspecto básico de la vida humana que [...] se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de la identidad del individuo, por lo cual no es posible entender la sexualidad sin referencia al género...” (p. 37)

El género, la identidad de género y al rol o papel de género son elementos vinculados a la sexualidad. El género es una categoría social con introyectos psicológicos; la identidad de género como el sentir psicológico íntimo de ser hombre o mujer, y rol o papel de género como comportamientos que se adoptan por demandas sociales vinculadas al sexo (Álvarez-Gayou, 2011).

La sexualidad entonces, es una dimensión básica de la vida humana, y ésta va siempre vinculada de manera estrecha al género, como elemento indisociable. Palomar (2005) define el género como principio que da cierto orden a las relaciones sociales, que parte de la diferencia sexual y que se encuentra atravesado por el poder.

El poder es un elemento vinculado al género, que permea las relaciones e interacciones con el otro, y produce ciertas prácticas sociales, como aquellas actividades, conductas y actitudes atribuidas a los géneros y desarrolladas por hombres y mujeres que reproducen lo que socialmente se espera de ellos de acuerdo al género con el cual son identificados. Al respecto, Silveira (2001) indica que el concepto de género se refiere a una: atribución de responsabilidades y una serie de expectativas distintas que desde la sociedad se deposita en hombres y mujeres.

Es a través del cuerpo que se viven estas dinámicas relacionales atravesadas por el poder y la desigualdad. Butler (2006) indica que el cuerpo nos expone a la mirada de los otros, nos vuelve vulnerables y es tanto un vehículo de agencia como blanco de violencias. La autora también indica que es a través del cuerpo que nos relacionamos con los otros, y que estas relaciones siempre están atravesadas por el poder. Formamos una comunidad en la cual nos influenciamos los unos a los otros, construimos interdependencia y nos involucramos en la desigualdad y la violencia.

Los resultados de la más reciente Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), indican que 43,9% de las mujeres jóvenes mexicanas que respondieron a la encuesta, han sufrido violencia por parte de una o más parejas a lo largo de su relación; 34,3% han vivido algún tipo de violencia sexual en los espacios públicos o comunitarios; 26,6% han sido víctimas de violencia, especialmente de tipo sexual y también de discriminación por ser mujer o por estar embarazada, en el espacio laboral, y 25,3% han enfrentado violencia, mayormente física y sexual en las escuelas, por parte de compañeros, maestros y otros (INEGI, 2016).

De acuerdo con datos de esta misma encuesta, Baja California es una de las diez entidades que superan la media nacional en nivel de *violencia total a lo largo de la vida*, y también en la *violencia reciente* —aquella violencia percibida durante los últimos doce meses—. Lo anterior debido a estereotipos de género, inequidades



sociales y patrones de conducta aprendidos en la familia de origen (González y Fernández, 2010).

Hablar de violencia y relaciones de género implica hablar de relaciones de poder, y de los supuestos y creencias que se construyen en torno a una supuesta esencia femenina y masculina, al amor y a las formas de relacionarse con una pareja. Ramírez, López y Padilla (2009), que estudiaron la relación entre las creencias vinculadas con los géneros y la violencia, entre jóvenes varones mexicanos. Los autores encontraron que el concepto de equidad ya es parte del imaginario de los jóvenes, sin embargo, no se logra la visibilización de todas las formas de violencia que pueden existir, y tampoco se comprende la manera en la que la equidad se expresa en una relación de pareja. Esto puede estar vinculado a la naturalización de la violencia y a la creencia de que existe cierta esencia ligada a los géneros. Ramírez y Núñez (2010) realizaron una investigación con 376 universitarios mexicanos, para detectar indicadores de violencia en la pareja. Los autores indican que la educación diferenciada en hombres y mujeres es un factor de riesgo para la violencia de género, ya que a los hombres les enseñan a ser autoritarios y a las mujeres abnegadas.

Los resultados de los procesos de socialización pueden revertirse a través de la educación, de tal manera que se instalen nuevos aprendizajes y se cuestionen los que ya existían. Al respecto, Fernández (2014) se pronuncia a favor del trabajo preventivo en los espacios educativos para fomentar la igualdad, la equidad y el respeto a la diversidad, así como para erradicar la violencia de género en las parejas jóvenes. Destaca la necesidad de cuestionar los modelos de masculinidad vinculados a conductas de sometimiento y maltrato, para lograr más equidad en las parejas. Mingo y Moreno (2015), quienes analizaron cinco casos de violencia de género hacia universitarias en el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México, indican que "... el sexismo contiene en sí mismo los mecanismos de su propia reproducción" (p. 153) Las receptoras de violencia de género experimentan temor

a la exposición pública ya las represalias, tales como la pérdida de su prestigio. Dentro de los sentimientos experimentados se encuentra la impotencia. Esto ocurre por estructuras sociales y de género que reproducen la violencia, el silencio y el ver a las mujeres como objeto-víctima y no como sujeto.

La violencia de género es una consecuencia de la falta de equidad. INMUJERES (2007) define la equidad de género como "...un principio de justicia, emparentado con la idea de igualdad sustantiva y el reconocimiento de las diferencias sociales" (p. 59). Este concepto hace referencia a la necesidad de reconocer derechos, brindar oportunidades y permitir el acceso a recursos en igualdad de condiciones, a todas las personas que son parte de una sociedad.

Vinculando el tema de la equidad de género, con el de las juventudes, resulta oportuno retomar a Silveira (2001, pp. 457-458), quien nos advierte que "...ser joven en femenino no es lo mismo que serlo en masculino...".

Complementando lo anterior, se rescata lo dicho por Fernández (2014) quien se pronuncia a favor de que la categoría de género no sea entendida como sinónimo de "mujer", pues resulta indispensable recordar que no solamente existe la violencia misógina, sino también aquellas formas de violencia dirigidas hacia personas con preferencias o identidades sexo-genéricas consideradas no aceptables o inválidas dentro del sistema ideológico dominante.

En la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, llevada a cabo por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2011), reporta los siguientes datos de Baja California: el 62,9% de las personas encuestadas considera que los derechos de los homosexuales y bisexuales, no se respetan; el 44,6% indica que no permitiría que en su casa vivieran personas con preferencia diferente a la heterosexual; el 59% en desacuerdo y muy en desacuerdo con el hecho de que se permita adoptar a parejas de mujeres lesbianas; el 60,4% en desacuerdo y muy en desacuerdo



con el hecho de que se permita adoptar a parejas de hombres homosexuales, y el 30,4% considera que las preferencias sexuales provocan divisiones entre las personas. Asimismo, advierte que la discriminación y la intolerancia, se expresan en forma de maltratos, abusos y exclusión, lo cual provoca miedo y ruptura del tejido social.

La discriminación hacia mujeres e integrantes de la comunidad LGBTTTIQ es una consecuencia de la ideología patriarcal que impera en nuestra sociedad. Bolaños (2003, p. 72) indica que el patriarcado promueve la discriminación y el castigo a la transgresión de los roles asignados. No permite la autonomía, ni las relaciones equitativas ni la comunicación.

En el contexto universitario podemos ver la desigualdad expresada en diversas formas, una de ellas la encontramos en la elección de carrera que hacen las mujeres, quienes siguen optando por carreras del área de las ciencias sociales y las humanidades, dejando de lado las carreras del área de las ciencias exactas. (Bustos, 2008; De Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012; Montané y Pessoa, 2012). Es por esto que autores como Palomar (2005) sugieren incluir el tema del género en las instituciones de educación superior, algo que involucra entre otras acciones, abrir espacios de formación en los que se toque el tema del género.

A propósito del tema de la equidad de género y la inclusión en el contexto universitario, Buquet (2011) advierte que a pesar de que los avances en temas de género se deben en parte a la producción académica de las universidades, éstas no han incluido la perspectiva de género en sus procesos y espacios. Esta autora, al igual que Palomar (2005), considera que una de las formas en las que se favorece la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades, es brindando formación a los jóvenes en este tema. Asimismo, menciona que estos procesos de formación brindan a los jóvenes nuevos elementos para entender la realidad social y analizarla.

La formación en género en la educación superior es importante porque se dota a los alumnos de un marco interpretativo de la rea-

lidad vinculado con la necesidad de construir sociedades más justas y democráticas. Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), quienes impartieron cursos de género en la carrera de pedagogía, y como resultado de su experiencia, indican que los alumnos modificaron sus esquemas mentales y asimilaron el concepto de género. Asimismo, indican que algunos alumnos que al inicio no detectaban las desigualdades en su entorno, después se volvieron más sensibles a este tema en su contexto inmediato, además de sentirse más capaces de transmitir el mensaje a otros y transformar su realidad.

La UA “Equidad de Géneros”, es uno de los primeros pasos que la UABC da, en el camino hacia la transversalización de género institucional, y es por esto que resulta importante el preguntarnos ¿En qué formas los y las estudiantes de la UA de “Equidad de Géneros vincularon los conceptos principales trabajados durante el curso –patriarcado, violencia y equidad– con sus contextos inmediatos? ¿De qué manera los y las estudiantes asumieron su responsabilidad como reproductores de inequidad o generadores de cambio?

## 1.2. Contexto

La UABC, es una institución de educación superior, ubicada en el estado de Baja California, México. Dicha institución tiene la misión de promover el desarrollo humano de sus estudiantes, así como el compromiso de éstos con la comunidad y la sociedad en general.

Ante la necesidad de abrir la discusión en torno a los temas de equidad, sexualidad y géneros, en la UABC, la unidad de aprendizaje de “Equidad de géneros” comenzó a impartirse como parte del Catálogo de Unidades de Aprendizaje en Línea (CUAL), en el mes de septiembre de 2017.

El objetivo de la UA de “Equidad de Géneros”, se enuncia como sigue, en la plataforma blackboard:

...crear un espacio de reflexión sobre la equidad de géneros, en la búsqueda de poder con-



tribuir a acabar con las desigualdades de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres. Así, el propósito de este curso es desarrollar la capacidad de los alumnos de ser equitativos, justos y correctos en el trato de mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas (UABC, 2017).

La UA se dividió en tres unidades: Historicidad del género, Dilemas del género e Igualdad y equidad de géneros. Las actividades que los estudiantes llevaron a cabo para lograr estas metas, fueron muy variadas. Entre ellas se cuentan: ensayos, investigaciones, mapas conceptuales, entrevistas, comentarios, análisis de casos y participación en foros.

El curso contó con 18 estudiantes, 16 mujeres y dos varones, de las siguientes 13 licenciaturas: Medicina, Psicología, Derecho, Enfermería, Ingeniería industrial, Asesoría psicopedagógica, Administración de empresas, Contaduría, Diseño gráfico, Comunicación, Educación y Docencia de idiomas.

La edad promedio de los estudiantes es de 23.5 años, siendo 20 años la edad del menor y 30 años la edad del estudiante mayor.

Como primera actividad se les solicitó a los estudiantes que se presentaran y hablaran de las razones que les llevaron a elegir la UA de “Equidad de Géneros”. El motivo más mencionado fue el interés en conocer más acerca del tema y aclarar dudas. Esta es la razón por la que 12 estudiantes dicen haber decidido inscribirse al curso. Cuatro estudiantes dijeron estar interesados en adquirir conocimientos que les permitieran dar solución a problemáticas sociales que estuvieran relacionadas con el género. Una estudiante dijo tener interés en ampliar sus conocimientos en torno al tema del feminismo. Una estudiante manifestó haber elegido el curso porque ella considera que en su disciplina la violencia de género es un fenómeno común, además de admitir que en ella misma ha detectado actitudes “micromachistas”. Otra estudiante dijo haber sido víctima de violencia sexual, algo que la motivó a querer conocer más acerca del tema.

## 2. Método

El objetivo de la presente investigación, fue el de conocer cuáles fueron los aprendizajes logrados por los estudiantes en las tres unidades que constituyen la UA de “Equidad de Géneros”.

Para lograr el objetivo enunciado, se procedió a hacer una recolección de actividades entregadas, a las cuales se les aplicó un análisis cualitativo de contenido.

La UA de “Equidad de Géneros” se impartió por primera vez durante el semestre que abarcó de septiembre a diciembre de 2017. Se abrieron cinco grupos. Esta investigación se llevó a cabo con las actividades entregadas de uno de esos grupos. La elección del grupo fue por conveniencia, ya que ese es el grupo al cual se tuvo acceso.

La UA de “Equidad de Géneros”, estuvo integrada por nueve actividades: una primera actividad de presentación que no fue evaluada, y ocho actividades correspondientes a las ocho metas del curso. Estas ocho actividades eran evaluadas por parte del docente, para integrar la calificación final del estudiante. Todas estas actividades contaron con un apartado final, en el cual se le solicitaba al alumno que redactara una “reflexión de aprendizaje”, en la cual tenía que describir la forma en la que había integrado los contenidos a su forma de aprehender su realidad o contextos inmediatos.

Las reflexiones de aprendizaje constituyeron las unidades de análisis de esta investigación. En total, se analizaron 135 reflexiones de aprendizaje de las 144 programadas, ya que algunas tareas no fueron entregadas, o se entregaron sin incluir el apartado final de “reflexión de aprendizaje”.

Mason (2002) indica que el uso de documentos en la investigación cualitativa implica la suposición de que los documentos son parte importante de la dinámica social, en este caso educativa, que contienen evidencia de la construcción de la realidad que realizan los sujetos que los producen.

A los alumnos y alumnas cuyas actividades fueron consideradas para la realización del presente escrito, se les solicitó la donación de



las mismas, por medio de un consentimiento informado en el cual se estableció un compromiso de mantenimiento a la confidencialidad; de no inclusión de frases textuales extraídas de sus reflexiones de aprendizaje, y de uso del material para objetivos estrictamente académicos.

Con estas reflexiones de aprendizaje, se llevó a cabo un análisis de contenido, el cual es definido por Piñuel (2002, p. 2) como un:

...conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos [...] que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que [...] tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

Este mismo autor habla de los siguientes pasos que se deben de seguir, para llevar a cabo el análisis de contenido: selección de la comunicación que será estudiada; de las categorías que se utilizarán, y de las unidades de análisis.

Los productos comunicativos que se tomaron, fueron las actividades vinculadas a las metas de aprendizaje de la UA de "Equidad de Géneros", de las cuales se obtuvieron datos que nos hablan de las condiciones mismas en las que se han producido esos productos, es decir, el contexto inmediato del estudiante y la forma en la que éste lo ressignifica, a la luz de los aprendizajes adquiridos.

La comunicación que se analizó fueron las actividades, las unidades de análisis fueron los apartados identificados como "reflexión de aprendizaje", que formaron parte de todas las actividades. Para el análisis de los datos, se seleccionaron tres categorías inductivas, vinculadas con las tres unidades de aprendizaje en las que se dividió el curso. Estas categorías son: patriarcal, violencia y equidad.

Las categorías se construyeron con base en las temáticas abordadas en las tres unidades que conformaron el curso.

Para el análisis, se contó con 36 unidades de análisis –reflexiones de aprendizaje– de la primera

unidad del curso, las cuales fueron producto de dos actividades. Asimismo, se contó con 50 unidades de análisis de la segunda unidad del curso y 49 unidades de análisis de la tercera unidad del curso. Como se mencionó anteriormente, las categorías inductivas con base en las cuales se analizó la información están vinculadas con las unidades del curso, así que a cada categoría le correspondió un conjunto de unidades de análisis.

De cada conjunto de unidades de análisis se contabilizó la cantidad de unidades de análisis en las que se vincula el concepto principal –patriarcal, violencia, equidad– con alguna experiencia o situación del contexto familiar, académico o laboral inmediato del o la estudiante, pues esto se toma como prueba de que se ha logrado la desnaturalización de ciertas situaciones que son producto de estereotipos, prejuicios o desbalances de poder en las relaciones.

Posteriormente se procedió a contabilizar aquellas unidades de análisis en las cuales el o la estudiante se reconoce como reproductor de prejuicios, estereotipos o trato desigual o, por el contrario, como agente promotor del cambio en su contexto familiar, académico o laboral inmediato, pues esto se toma como evidencia de que el estudiante o la estudiante identifica su parte de responsabilidad en la reproducción de ciertas ideologías, y el potencial que tiene como factor de cambio.

Además de esta descripción cuantitativa, se llevó a cabo una descripción cualitativa general de cada conjunto de unidades, para dar cuenta de las reflexiones elaboradas por los y las estudiantes.

### 3. Resultados

#### 3.1. Patriarcal

El grupo de unidades de análisis correspondiente a la categoría de "patriarcal" fueron 36, de las cuales en 35 se encontró una vinculación con el contexto inmediato familiar, académico o laboral, y en 30 se identificó un reconocimiento de sí mismo o sí misma, como reproductor de prejuicios, estereotipos o desigualdad, o como factor de cambio en su entorno próximo.



*Las mujeres*

Con respecto al tema del patriarcado, las estudiantes explicaron en sus reflexiones de aprendizaje, que se trata de un sistema ideológico cuyos orígenes se remontan a las etapas tempranas de la historia de la humanidad. Indican que el patriarcado es la opresión histórica de las mujeres y reconocen la importancia de conocer aquellos factores económicos, políticos y religiosos que dieron origen a esta forma de alineación social

Tanto los estudiantes como las estudiantes mencionaron que antes de esta primera unidad, eran poco conscientes de las manifestaciones del patriarcado en la vida cotidiana, pues a través de la socialización en la familia y la escuela, han aprendido a normalizar ciertas conductas y actitudes que provienen de ideas patriarcales. Las estudiantes incluso, fueron capaces de identificar y describir dinámicas patriarcales que ocurren en sus entornos inmediatos. Algunas de ellas mencionaron que sus familiares –especialmente los padres y madres- se muestran reacios a aceptar preferencias sexuales e identidades sexo-genéricas distintas a las convencionales. Hablan de sexualidad en familia, pero siempre con el objetivo de prevenir infecciones o embarazos no deseados.

Sin embargo, las estudiantes afirman que, ya que los roles de género y los estereotipos son aprendidos, esto indica que se trata de conductas y actitudes que se pueden desaprender. Indican que es importante cuestionar los estereotipos de género y acabar con ideas patriarcales, ya que se trata de imposiciones que limitan las elecciones de una persona. Consideran que la sociedad está avanzando en estas tareas, pero que aún falta trabajo por hacer.

Una estudiante dijo que en su familia nuclear no existen las dinámicas patriarcales, porque está integrada únicamente por mujeres

*Los varones*

Uno de los dos estudiantes varones mencionó que desde el patriarcado se considera a las mujeres como mercancía y objeto al servicio de la reproducción. El hombre es quien asume el

mando y la posición dominante, y los derechos de las mujeres no son reconocidos. Asimismo, dijo que el patriarcado tiene su origen en la historia

El otro estudiante reconoció algún avance en materia de equidad de género y da como ejemplo la situación de las madres “cabezas de familia” que sostienen a la familia económicamente y toman las decisiones en el hogar, y afirma que él se involucra en las actividades del hogar, porque considera que éstas no deben de ser consideradas como responsabilidad exclusiva de las mujeres

**3.2. Violencia**

El grupo de unidades de análisis correspondiente a la categoría de “violencia” fueron 50, de las cuales en 47 se encontró una vinculación con el contexto inmediato familiar, académico o laboral, y en 45 se identificó un reconocimiento de sí mismo o sí misma, como reproductor de prejuicios, estereotipos o desigualdad, o como factor de cambio en su entorno próximo.

*Las mujeres*

Las estudiantes indican haber sido víctimas de violencia de género, principalmente simbólica, en todos los espacios de su vida. Indican que la violencia es algo que no solamente afecta a las mujeres, sino también a los hombres. También fueron capaces de identificar casos de discriminación, rechazo y agresión hacia personas homosexuales, lesbianas y transgénero en su entorno cercano.

Las estudiantes indicaron que existen ciertas conductas como gritos o empujones que son normalizados en el hogar, así como ciertas exigencias, relacionadas con el supuesto deber que tenemos las mujeres de obedecer y atender a los hombres del hogar.

Asimismo, describieron algunas formas en las que la violencia se manifiesta en la sociedad. Una de esas formas tiene que ver con el tratamiento que se da a ciertos delitos en los que se agrede a las mujeres, ya que se culpa a la víctima, cuestionando la forma en la que ésta iba vestida, si iba o



no acompañada, y su calidad moral, juzgada desde un “deber ser” vinculado a los mandatos de género patriarcales. Una estudiante dijo que una forma de violencia es la que se manifiesta en los centros de salud, cuando los pacientes rechazan la atención médica brindada por las mujeres médicas, por preferir la atención de los médicos varones. Esto, indica la estudiante, denota la desconfianza que tienen en el trabajo realizado por mujeres. Otra estudiante habló de la responsabilidad anti-conceptiva, pues es algo que tradicionalmente recae en la mujer y no en el hombre, aunque en la actividad sexual participen los dos.

Las estudiantes consideran que son necesarias las siguientes acciones para combatir la violencia: Dejar de imponer roles y actividades, y asumirnos como seres libres de elegir, independientemente de nuestro género; abrir los espacios de toma de decisiones reconocer el derecho que tienen las mujeres a ocupar puestos de poder; garantizar la aplicación de las leyes que ya existen; fortalecer a las organizaciones civiles que brindan ayuda a las mujeres; promover el estudio de las ciencias exactas entre las mujeres y brindar formación a la sociedad en general para que se sensibilice en torno al tema de la violencia de género.

#### *Los varones*

Uno de los varones habló de los feminicidios como un ejemplo de la violencia de género, y mencionó los celos como una forma naturalizada de violencia. El otro indicó que es necesario reconocer las capacidades y talentos de las mujeres y abrir espacios para que éstos se expresen y desarrollen, pues el género no debería de ser impedimento para que las personas llevaran a cabo cualquier actividad que deseen. Asimismo, dijo que los miembros de la comunidad académica tendrían que alentar a las mujeres a ocupar espacios que hasta ahora han sido reservados a los varones.

### **3.3. Equidad**

El grupo de unidades de análisis correspondiente a la categoría de “equidad” fueron 49, de las

cuales en 47 se encontró una vinculación con el contexto inmediato familiar, académico o laboral, y en 47 se identificó un reconocimiento de sí mismo o sí misma, como reproductor de prejuicios, estereotipos o desigualdad, o como factor de cambio en su entorno próximo.

#### *Las mujeres*

Las estudiantes dijeron que las diferencias existen entre todos los seres humanos, no solamente por cuestiones que tienen que ver con el sexo y el género. Pero estas diferencias no deben de ser ocasión de discriminación, ni rechazo. Mencionan que la universidad tiene un papel importante como promotora de la equidad de género y afirman que la forma de llevar a cabo esta tarea es brindando atención adecuada y oportuna a los casos de violencia, e incorporando la perspectiva de género en sus dinámicas y procesos internos.

Las estudiantes indican que es importante que exista la UA de “Equidad de géneros”, pero consideran que este tipo de esfuerzos educativos que “abren la mente”, tendrían que replicarse en todos los niveles escolares y alcanzar a los docentes, pues ellos dan el ejemplo con sus conductas y actitudes.

Algo más que mencionaron, es la importancia de enfocar esfuerzos en la deconstrucción de la feminización y masculinización de las carreras universitarias, así como brindar talleres para crear consciencia en la comunidad estudiantil y la sociedad en general.

Coinciden en que para lograr la democracia, es indispensable que exista equidad y participación de todos y todas en la toma de decisiones. También hablan de la posibilidad de promover el cambio desde sus profesiones.

#### *Los varones*

Uno de los estudiantes mencionó que el género no definen los talentos ni capacidades que tiene una persona. Con respecto a esto último, destacó el hecho de que existen mujeres que han logrado triunfar, lo cual demuestra que



las mujeres pueden lograr lo que se propongan. Asimismo, dijo que la igualdad hace referencia a la igualdad de derechos y oportunidades, y la equidad se refiere a facilitarle a cada quien los recursos que requiere para ejercer sus derechos y acceder a las oportunidades. El otro indicio que es importante pensar en la forma en la que es posible promover la equidad de género en el ejercicio profesional, desde la propia disciplina, además de aplicarlo en el entorno personal.

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de la UA de “Equidad de géneros”, es el de generar reflexión en los y las estudiantes, de dos maneras distintas: a) lograr la desnaturalización de ciertas dinámicas de relación desiguales entre los géneros, así como la visibilización de diversas formas de violencia de género y b) lograr el entendimiento del propio papel, tanto en la construcción y mantenimiento de la desigualdad, como en el proceso de cambio, es decir, el proceso de construcción de equidad e igualdad. Parte del objetivo de esta unidad de aprendizaje es el desarrollar en el y la estudiante la capacidad de ser equitativos, justos y correctos. Esto último es algo que no se puede comprobar y que excede los límites del presente trabajo, sin embargo, podemos decir que los procesos reflexivos –expresados de las dos formas anteriormente mencionadas– se lograron en todos los estudiantes.

Como indican Álvarez-Gayou (2011) y la UNESCO (2014), la sexualidad y el género no se pueden disociar. En las reflexiones de los y las alumnas se encuentran ambos elementos mencionados. Asimismo, los y las alumnas indicaron que el género es una construcción que se realiza con base en una diferencia sexual, y a la cual se vinculan dinámicas de poder que se encuentran detrás de formas más o menos evidentes de violencia, mismas que contribuyen a mantener las inequidades, tal y como indican (Butler, 2006; Palomar, 2005; Ramírez, López y Padilla, 2009; y Silveira, 2001).

La UA de Equidad de géneros, es un espacio educativo desde el cual es posible trabajar en

la prevención de la violencia y la inequidad, tal y como sugiere Fernández (2014).

En las reflexiones de las estudiantes es posible encontrar esa comprensión de la que hablan Buquet (2011) y Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), en la que se logra no solamente la identificación de los conceptos, sino también se consigue un entendimiento del propio papel dentro de un proceso de cambio encaminado a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para todos y todas.

Las estudiantes hablaron del género, la inequidad y el patriarcado, como constructos creados históricamente, que se traducen en dinámicas sociales desiguales, normalizadas y naturalizadas. Asimismo, identificaron prácticas sexistas y formas de violencia en sus contextos inmediatos, y pensaron en sí mismas como promotoras del cambio, dentro de su familia y su espacio disciplinar.

Con respecto a las diferencias que se presentaron en las reflexiones de aprendizaje de hombres y mujeres, las mujeres identificaron algunas formas de violencia de las cuales ellas han sido receptoras, algo que no ocurrió con los hombres, quienes no identificaron haber sido receptores de ninguna clase de violencia, ni hablaron de la forma en la que la desigualdad, los estereotipos de género o el patriarcado les afecta a ellos.

Los hombres pudieron identificar formas de violencia e inequidad en su contexto inmediato, sin embargo, hablaron de manera general –al referirse a las mujeres víctimas de feminicidios– en vez de referirse a los entornos más cercanos.

Algo que resulta interesante destacar es el hecho de que uno de los hombres mencionó el hecho de que las mujeres tengan empleos remunerados y tomen decisiones en casa, como una prueba de que “hemos avanzado” en materia de equidad de género. Este comentario puede vincularse con otro realizado por una estudiante, quien dijo que una familia integrada en su totalidad por mujeres, es una familia libre –por la mera ausencia de hombres– de ideas y dinámicas patriarcales. Sería necesario abordar temas como el de la “doble



jornada” o el “techo de cristal”, para lograr una concepción más compleja y profunda del género como objeto de análisis y fenómeno social incorporado, de tal manera que pudieran entender que el patriarcado, la violencia y la inequidad, no se erradican incorporando a las mujeres al espacio público o laboral, ni conformando familias integradas exclusivamente por mujeres.

Uno de los varones mencionó que el hecho de que existan mujeres “que han triunfado” en la sociedad, es la prueba de que el talento y la capacidad no dependen del género, y de que las mujeres podemos lograr metas u objetivos de vida. Aquí sería necesario promover la reflexión en torno al hecho de que el “triunfo” se define en términos patriarcales, y que esas mujeres que han sobresalido lo han hecho a pesar de ciertas condiciones y limitantes que no deberían de existir.

Uno de los varones habló de la importancia de promover la equidad de género desde su disciplina, pero cabe destacar que no mencionó la forma en la que podría hacerlo, y tampoco habló de la forma en la que podría promover la equidad o combatir la violencia desde su contexto familiar o académico.

Resulta inevitable mencionar el hecho de que de los 18 estudiantes de esta UA, 16 son mujeres y solamente dos son hombres, así como el hecho de que todos los estudiantes son del área de las ciencias sociales y área de la salud, a excepción de uno que se encontraba estudiando una ingeniería. La UA es optativa y no fue elegida por varones ni por estudiantes del área de las ciencias exactas. Esto tendría que ser tomado en cuenta por los académicos y las autoridades universitarias, con el objetivo de diseñar estrategias encaminadas en promover el tema en esos sectores de la universidad que aún no consideran la equidad de géneros como un contenido importante o útil para su formación. Al análisis realizado por Buquet (2011), acerca de la forma en la que se expresa la equidad de género en las ciencias sociales, tendría que agregarse una reflexión acerca de la utilidad que tiene el reflexionar acerca de equidad e igualdad, en las ciencias exactas y las artes también.

Con base en estos resultados, se recomienda revisar el programa del curso, para incluir información más puntual acerca de la forma en la que se expresa la desigualdad en términos de violencia simbólica. Trabajos como el de Ramírez, López y Padilla (2009) y Ramírez y Núñez (2010), ponen en evidencia el hecho de que los estereotipos de género y la violencia son fenómenos tan normalizados y naturalizados que puede ser complicado pensar en relaciones establecidas sobre bases radicalmente distintas. Si, como indica Butler (2006) el género y la violencia de género, son experiencias que pasan por el cuerpo, un cuerpo atravesado por dinámicas de poder, sería necesario integrar reflexiones en torno a la experiencia corporal en el análisis, así como brindar una formación orientada hacia la construcción de relaciones equitativas, asertivas y respetuosas de la diversidad, pues no solamente se trata de visibilizar aquello que ya no es deseable que siga ocurriendo, sino también promover aquellas dinámicas, conductas y actitudes que nos ayudan a construir inclusión e igualdad.

Con el diseño e implementación de la unidad de aprendizaje de “Equidad de géneros” se pone el tema sobre la mesa en la UABC y se cumple con la misión de abrir un espacio universitario para el cuestionamiento de estereotipos y la deconstrucción de las violencias.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J.L. (2011). *Sexoterapia integral*. México: Manual Moderno.
- Bolaños, C. (2003). Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(102), 71-78. Recuperado de <https://goo.gl/jy4iDE>
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225. Recuperado de <https://goo.gl/GRmpKE>
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.



- Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, 184, 795-815. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.225>
- CONAPRED (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS 2010. Resultados sobre diversidad sexual*. México: CONAPRED.  
Recuperado de <https://goo.gl/tmnYjp>
- De Garay, A., & Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Universia*, 6(3), 3-30.  
<http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88. Recuperado de <https://goo.gl/WawVwf>
- Fernández, T. (2014). La educación sexual y de género Vs el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos, Nueva Época*, 15(30), 73-96. Recuperado de <https://goo.gl/bUXzXP>
- González, H., & Fernández, T. (2010). Género y maltrato: violencia de pareja en los jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos, Nueva Época*, 11(22), 97-128. Recuperado de <https://goo.gl/S5rWHN>
- INEGI (2016). *Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. Recuperado de <https://goo.gl/5Y7wsi>
- INMUJERES (2007). *Glosario de Género*. México: INMUJERES. Recuperado de <https://goo.gl/TUv7Bm>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Thousand Oaks; New Delhi: SAGE.
- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155. Recuperado de <https://goo.gl/ruYAd6>
- Montané, A., & Pessoa, M. E. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120. Recuperado de <https://goo.gl/bQFty4>
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 21, 7-43. Recuperado de <https://goo.gl/s7MknN>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de <https://goo.gl/JhwUB4>
- Ramírez, C., & Núñez, D. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283. Recuperado de <https://goo.gl/op2oux>
- Ramírez, J. C.; López, G., & Padilla, F. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La Ventana*, 29, 110-145. Recuperado de <https://goo.gl/CNT4du>
- Silveira, S. (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En: Enrique Pícek (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 457-492). México: UIA, IML, UNICEF, Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.
- UNESCO (2014). *Educación integral de la sexualidad. Conceptos, enfoques y competencias*. Chile: Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/eKimfh>
- UPS (2005). *Proyecto Académico de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: UPS.
- UPS (2017). *Sistema Gestión Académica*. Cuenca: UPS.
- Vázquez, V., Regalado, J., Garzón, B., Torres, V., & Juncosa, J. (2012). *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Vélez, C. (2008) Trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112.
- Villagómez, M.S. (2016). *Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: el Programa Académico Cotopaxi del Ecuador*. (Tesis de Doctorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.





# Sexualidad y juventud: experiencias y repercusiones

## *Sexuality and youth: experiences and repercussions*

**Dr. José Roberto da Silva Brêtas** es Profesor Orientador de la Universidad Federal de São Paulo (Brasil) ([bretas.roberto@unifesp.br](mailto:bretas.roberto@unifesp.br)) (<http://orcid.org/0000-0001-8411-0511>)

**Dra. Silvia Piedade de Moraes** es Profesora de la Universidad de Guarulhos (Brasil) ([silviapmoraes@hotmail.com](mailto:silviapmoraes@hotmail.com)) (<https://orcid.org/0000-0002-3728-0902>)

**Luiz Fabiano Zanatta** es Profesor de la Universidad Estatal del Norte de Paraná (Brasil) ([lfzanatta@uenp.edu.br](mailto:lfzanatta@uenp.edu.br)) (<https://orcid.org/0000-0002-2060-0180>)

**Recibido:** 2018-02-21 / **Revisado:** 2018-03-14 / **Aceptado:** 2018-05-22 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

Este estudio tuvo por objetivo buscar cualitativamente la comprensión de las percepciones de las experiencias vividas por jóvenes de ambos sexos acerca de las relaciones amorosas y sexuales, buscando evaluar los impactos de esas experiencias en la vida de esos jóvenes. El estudio contó con un abordaje cualitativo realizado con sesenta participantes, con edades entre 14 y 20 años, que frecuentaban dos escuelas públicas de educación secundaria de la región sur del municipio de São Paulo. Los datos fueron recogidos por medio de la aplicación de la técnica de grupo focal y analizados por el método de análisis de contenido, del tipo análisis categorial. Los resultados fueron categorizados y organizados en tres temas: incursiones en el campo amoroso, iniciación sexual e impacto en la vida. Se concluyó que a pesar de tratarse de un estudio limitado, produjo un contenido denso y significativo acerca de las experiencias amorosas y sexuales y consecuencias en la vida de esos

jóvenes, que contribuirá para discusiones sobre el tema y nuevos estudios.

**Descriptor:** Juventud, comportamiento sexual, educación en sexualidad, salud sexual, sexualidad.

### Abstract

The objective of the study is to qualitatively search for the understanding of the perceptions of experiences experienced by young people of both sexes in terms of love and sexual relationships, seeking to evaluate the impacts of these experiences in their lives. The study adopted a qualitative approach, made with 60 participants, aged between 14 and 20 years old, who attended two public high schools in the southern region of the municipality of São Paulo / Brazil. The data were collected using the strategy of the focus group and analyzed through the method of content analysis, type categorial analysis. The results were categorized and their organization made into three themes: incursions in the love field,

sexual initiation and the impact on life. At the end of the study, it was concluded that even if it had limitations, it contributed rich and significant content in terms of the love and sexual experiences and consequences in the

lives of young people, what will contribute to the discussions on the subject and in new studies.

**Keywords:** Youth, sexual behavior, education in sexuality, sexual health, sexuality.

## 1. Introducción

Este estudio hace parte de las acciones desarrolladas con jóvenes que participaron de las actividades de Educación en Sexualidad promovidas por investigadores y estudiantes de posgrado vinculados al Grupo de Estudios sobre Corporalidad y Promoción de la Salud (Gecopros) de la Universidad Federal de São Paulo (Unifesp) por medio de cursos de extensión y eventos. Durante la realización de las numerosas actividades, muchas dudas, curiosidades, mitos y tabúes circularon por los discursos de los/las participantes. Entre los varios asuntos desarrollados sobre 'cuerpo y sexualidad', se desvelaron las dimensiones de ideación y simbólicas de la producción de subjetividades, particularmente en relación a la diversidad de representaciones acerca de las primeras experiencias, de los encuentros amorosos y de las prácticas sexuales.

Para este estudio adoptamos el término juventud como una categoría social. La idea de juventud abarca el intervalo entre las funciones sociales de la infancia y de la persona adulta (Grosso, 2000).

Considerando la complejidad del asunto sobre el comportamiento sexual del adolescente/joven, construimos un proyecto mayor involucrando las representaciones de la adolescencia y juventud (CEP nº 1126/2016), teniendo como uno de los temas las relaciones amorosas y sexuales entre adolescentes/jóvenes y la identificación de las subjetividades resultantes de esas experiencias. Así, este artículo tiene por objetivo presentar un producto emergente del análisis de datos recogidos en la realización de las acciones desarrolladas por el Gecopros.

En ese contexto, es el campo social que proporciona la construcción de la subjetividad y los padrones de comportamiento.

Consecuentemente esas influencias afectan la totalidad de los acontecimientos, tornando la adolescencia un evento único de experimentaciones y aprehensión de los modelos divulgados.

Entendemos que la sexualidad es un elemento fundamental en todos los momentos del desarrollo humano, que involucra prácticas y experiencias relacionadas a la satisfacción, a la afectividad, al placer, a los sentimientos, al ejercicio de la libertad y a la salud. La sexualidad es una construcción histórica, cultural y social, y se transforma de acuerdo con las relaciones sociales. Sin embargo, en muchas sociedades sufren censura y limitaciones en sus posibilidades de vivencia plena por causa de la construcción de mitos, tabúes, preconceptos, interdicciones y relaciones de poder.

Para Foucault (2014), la sexualidad es una relación de poder entre hombres y mujeres, padres e hijos, educadores y alumnos, sacerdotes y laicos y otros. Esas relaciones son establecidas de acuerdo con los presupuestos de determinada cultura sobre el sexo, una vez que existen variaciones en contextos espaciales y temporales de la historia de cada pueblo.

No existe un sujeto que no esté intrínsecamente ligado a las relaciones de poder. La sexualidad está relacionada con el deseo y la verdad exponiendo cuestiones morales y éticas. Por lo tanto, surgen la abstención, el respeto y la interdicción, de forma que el individuo se somete a imperativos de varias naturalezas en relación a la sexualidad sin que esta temática sea claramente discutida como cualquier otra cuestión humana.

Entretanto, a pesar de las numerosas transformaciones culturales, del crecimiento tecnológico-científico de la sociedad y de la libertad de expresión, aún hoy muchas personas presentan dificultades al hablar sobre sexualidad o exponer sus dudas, experiencias, sentimientos



o problemas en esta área. En la familia, el diálogo con los hijos respecto del tema aún es escaso o inexistente y, muchos familiares son contrarios a la idea de que el asunto sea discutido en el salón de clase. De la misma forma, algunas instituciones restringen la discusión de la temática y, por consiguiente, el desarrollo de proyectos junto a la comunidad. Otras veces tratan el tema de forma que alimenta preconceptos, discriminaciones y/o prohibiciones, sobre todo distanciándose de una visión laica y científica.

La juventud es un momento de (re) descubrimiento y la sexualidad se construye en el transcurso de la vida. Es parte de la historia personal de cada individuo tejida por las relaciones interpersonales entre individuo, el ambiente, la cultura y su contacto con el ideario de visiones del mundo. Es en ese sentido que Foucault (2014) refiere que la sexualidad no se construye solo en la dimensión biológica, pero principalmente en el imaginario. La sexualidad está en el plano no solo en lo palpable, sino también en el discurso que lo sustenta.

En esa misma línea de raciocinio, se destaca que la ciudadanía también se da por el acceso al conocimiento y dominio del propio cuerpo, ya que estos son los referentes de la existencia humana, en el espacio e historia social. El conocimiento sobre el cuerpo y sexualidad es referencial para la autoestima, la libertad, la identidad, el placer sexual, así como, el respeto al propio cuerpo y al cuerpo del otro con quien se relaciona.

En ese contexto, se entiende que la familia, la escuela y el Estado necesitan buscar y defender la transversalidad de una educación en sexualidad de calidad para la juventud, aunque el contexto nacional esté bajo una onda de preconceptos sobre derechos sexuales y reproductivos, provenientes del avance del conservadurismo religioso en el gobierno (Zanatta *et al.*, 2016). Vale resaltar que, en Brasil, los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1997) incluirán la orientación sexual (educación sexual) en las escuelas como tema transversal. No hay duda que el ejercicio de una sexualidad responsable

involucren aspectos amplios de base sociocultural y político que están allá de la responsabilidad de la escuela. Todavía, es incuestionable el impacto del inversión escolar en la educación en sexualidad. Es necesario tratar el tema integrado a los diferentes saberes proporcionando la profundización progresiva de los conocimientos de los jóvenes sobre la sexualidad.

De esa forma, a partir del alcance temático y su importancia en la actualidad, se destacó dos cuestiones centrales para delimitar el estudio: ¿Cuáles son las percepciones de los jóvenes que participan del estudio sobre el tema sexualidad en el cotidiano? ¿Cuál es el contenido emergente de las relaciones amorosas y sexuales establecidas con otros jóvenes?

Para responderlas se definió como principal objetivo, buscar cualitativamente las percepciones de experiencias vividas por jóvenes de ambos sexos sobre las relaciones amorosas y sexuales y los impactos de esas experiencias en sus vidas.

## 2. Metodología

Se trata de un estudio descriptivo con abordaje cualitativo, que tiene por objetivo presentar elementos de determinada población o hechos y fenómenos de una realidad, además de establecer relaciones entre las variables. Este tipo de estudio proporciona un delineamiento de la realidad, pues describe, registra, analiza e interpreta el contexto o los procesos de construcción de los fenómenos sociales. El enfoque del método sobre la realidad, o como una persona o grupo se conduce, comprende o actúa en el presente, ejerce la comparación y el contraste informando las condiciones actuales, las necesidades, los paradójicos y cómo alcanzar resultados (Gil, 2010).

El proyecto completo de ese estudio fue elaborado a partir de una búsqueda sobre la iniciación sexual y práctica del sexo seguro entre adolescentes, siendo evaluado y aprobado por el comité de Ética de la UNIFESP con protocolo nº 1126/2016, CAAE: 58771416.7.0000.5505, obe-



deciendo todos los padrones establecidos por la resolución 466/12, que trata de las normas de Búsqueda Involucrando Seres Humanos (Brasil, 2013). Vale resaltar que los términos de consentimiento y asentimiento fueron debidamente aplicados junto a los responsables y participantes del estudio.

La búsqueda fue desarrollada con la acción de los miembros del Grupo de Estudios sobre Corporalidad y Promoción de Salud (Gecopros) de la Universidad Federal de São Paulo (Unifesp), en dos escuelas públicas con el 2º ciclo de la Educación primaria y Educación secundaria, situadas en la región sur del municipio de la ciudad de São Paulo.

Para ello, utilizamos una muestra intencional, por la cual los/las participantes fueron seleccionados para reflexionar la variedad de los sujetos del estudio. El grupo fue compuesto por 60 jóvenes de ambos sexos, con edades entre 14 y 20 años. Como principios de inclusión y criterios asociados a las metas de la búsqueda, adoptamos las siguientes premisas: edad delimitada por el Estatuto de la Juventud (Brasil, 2013); estar matriculado/a en una de las escuelas involucradas en el estudio y participando de las actividades de educación en sexualidad promovidas por el Gecopros, pero con suficiente variación entre ellos para que aparecieran puntos de vista diferentes y o divergentes.

Los datos fueron generados por los cinco grupos focales realizados en dos secciones cada grupo. La composición del grupo fue trazado en la literatura, cuyos cuestionamientos estaban alineados a los objetivos del estudio con énfasis en la participación activa de los sujetos en la discusión; el papel del observador para asimilar las informaciones no verbales manifestadas por los participantes y anotarlas en un diario de campo (Gatti, 2005).

Las sesiones con los grupos ocurrieron en las dependencias de las escuelas y presentaron una duración media de 60 minutos. Un guion, organizado a partir de momentos-clave, orientó las discusiones a partir de los siguientes pasos:

apertura (presentación, informaciones y contrato de horario); debate; síntesis; y cierre. El registro de los encuentros fue realizado a través del recurso de grabación (audio) buscando una transcripción de datos fidedigna. La pregunta orientadora del estudio fue “¿cómo es vivir la sexualidad en la juventud?”.

Para la viabilidad del análisis de los datos recogidos, se utilizó un Análisis de Contenido, que se define como un conjunto de técnicas de análisis que involucran procedimientos y objetivos de descripción del contenido de narrativas proporcionando indicadores cualitativos que permiten el conocimiento de contenidos relativos a las condiciones de producción/recepción de la comunicación analizada. Para la realización del análisis se utilizó una técnica denominada *análisis categorial* que permitió que el texto fuese desmembrado en unidades y, enseguida, por la constitución de semejanzas, originarán las categorías (Bardin, 2011).

### 3. Análisis y resultados

Los contenidos fueron estructurados en categorías buscando los contornos del sistema de significación que, en su conjunto revelaron aspectos importantes sobre las experiencias en el campo de la sexualidad y los impactos en la vida de los/las participantes, que fueron organizadas y presentadas de la siguiente manera: (1) incursiones en el campo amoroso; (2) iniciación sexual; (3) impactos en la vida.

#### 3.1. Las incursiones en el campo amoroso

Esta categoría presentó narrativas que desvelaron aspectos relacionados a las primeras relaciones amorosas, con reacciones caracterizadas por el miedo, curiosidad, inseguridad, interés por el otro, amistad y o ejercicio de las nuevas habilidades de interacción social adquiridas en la adolescencia, como se observó en las narrativas:

Hay chicas que tienen vergüenza cuando los chicos les piden salir, yo soy muy boba, tengo



miedo, nunca salí con ningún chico. Mis colegas viven hablando que el primer beso es importante. Yo di mi primer beso solamente a los 14 años, pero ni siquiera sé si aquello fue realmente un beso (sexo femenino, 14 años).

Cuando veo un joven interesante, da un calorcito. Yo soy virgen, quiero ser virgen hasta casarme, es mi meta ¿entendió? A mí no me importa lo que digan las personas (sexo femenino, 16 años).

Creo que aún no estoy preparado para relacionarme en serio, quiero solo salir en serio con alguien. Encontrar una chica y estar con ella apenas un día, o más de un día si la experiencia fue buena (sexo masculino, 15 años).

Yo siempre quise que me guste un chico de verdad, tener novio, pero yo no soy como las otras chicas que se entregan y se relacionan. Muchos chicos ya vinieron a mí a pedirme noviazgo, pero yo nunca acepté, porque en mi opinión si vas a estar con alguien o tener noviazgo con un chico, tienes que sentir alguna cosa o tiene que gustarte (sexo femenino, 16 años).

No soy de estar con una chica aquí, una chica allí, como todo el mundo cree que debe ser. Yo tengo una única enamorada. Nuestro noviazgo fue complicado, todo comenzó en el período de la infancia hacia la adolescencia. La conocí y comenzó a gustarme, pero tuve varios problemas que nos impedían estar juntos, después de mucha insistencia, de un año, conseguí estar con ella. Estoy con ella más de un año y medio. Yo me siento responsable, pues es un compromiso serio que tengo con ella. Ella es mi mejor amiga y yo soy su mejor amigo. Yo la apoyo y ella también me apoya (sexo masculino, 19 años).

Mi enamorada tiene 16 años. Nosotros hacemos planes de casarnos y tener hijos en el futuro, creo que no estamos lejos de que eso pase (sexo masculino, 17 años).

Tuve un noviazgo con un chico que fue a pedírselo hasta a mi mamá, solo duró tres meses, él no me gustaba, yo solo quería tener un enamorado, pero no tuve ninguna experiencia sexual, tengo vergüenza (sexo femenino, 15 años).

Solo tuve un enamorado, fue escondido, pero eso no fue correcto (sexo femenino, 13 años).

La categoría incursiones en el campo amoroso presentó facetas muy diferenciadas. Vergüenza y miedo son representaciones frecuentes en las narrativas, sobre todo de las jóvenes. La inseguridad al iniciar una relación amorosa está presente, pues hay indicativo que en detrimento de la relación sin compromiso ésta significa alguna responsabilidad con el otro.

Algunos participantes demostraron la preferencia por la relación sin compromiso, en que quedarse con alguien es un acto enteramente descomprometido funcionando como una forma de interacción social, y ampliación de las experiencias afectivas. Los jóvenes se ven, se sienten atraídos uno por el otro, conversan, se divierten y deciden estar juntos solo una vez. En esa relación no hay reglas preestablecidas y besos, abrazos, diferentes halagos y hasta una relación sexual puede ocurrir. La relación sin compromiso está integrada a otras formas de subjetivación producidas en la sociedad contemporánea, así como un conjunto de nuevos paradigmas y relacionamientos afectivos, sociales, económicos de este tiempo, por eso, no es un modismo o un fenómeno de naturaleza superficial (Justo, 2005).

La manutención de la virginidad como condición natural para el matrimonio y certificado de su moralidad aparece en la narrativa de las participantes, pero no de los participantes. En la sociedad patriarcal el reconocimiento social de la inocencia de una joven está ligado a la condición de su cuerpo, a su virginidad. Por otro lado, se trata de una opción de foro íntimo. En los grupos de adolescentes/ jóvenes, muchas chicas son tratadas irónicamente cuando son vírgenes, existe a veces una presión para que dejen de serlo. Ese hecho está también enlazado a las formas de control y regulación en el grupo que involucra una ironía, o sarcasmo, el repudio y el control sobre la cantidad de compañeros para las chicas y de exaltación para los chicos (Sales y Paraíso, 2013). Percepciones como esas muestran



que discursos sexistas y heteronormativos están presentes en todo el tejido social (Morgade y Faisond, 2015).

Existen aquellos que buscan un noviazgo y se enamoran. Cuando los jóvenes se enamoran son movidos por la intensidad de sus sentimientos de tal forma que pueden dejar de dormir, de comer o de concentrarse en cualquier otra cosa. Siendo el noviazgo considerado una forma de relacionamiento más estable, los jóvenes crean expectativas diferentes en este tipo de relacionamiento, firmando, en términos de la representación, un pacto de felicidad y sinceridad que ocurre en las relaciones amorosas.

### 3.2. La iniciación sexual

La categoría mostró que la iniciación sexual de los participantes ocurre antes que informaciones y conocimientos importantes hayan sido internalizados. Esa falta o escasez de conocimiento e información caracteriza un contexto de vulnerabilidad, con exposición a situaciones de riesgo, ausencia de preocupación con medidas preventivas en relación al uso del preservativo como forma de protección del embarazo y de las Infecciones Sexualmente Transmisibles (IST). También se presentó un campo de experiencias basadas en la confianza en compañeros, como vemos en las narrativas:

Yo no tuve mi primera relación sexual aún, mi hermana se perdió porque se entregó con 12 años de edad, ella fue inmadura (sexo femenino, 15 años).

La virginidad es importante para mí, entregarse debe ser por placer. No quiero tener una relación grosera, a la fuerza. Yo quiero a alguien que me guste, y que él guste de mí, pues la primera relación amorosa tiene que ser muy especial, porque va a cambiarme. Y si fuese una relación grosera me va a marcar y dejar secuelas (sexo femenino, 17 años).

Fue significativo, yo tenía 11 años cuando tuve sexo por primera vez (sexo femenino, 15 años).

Mi primera relación sexual fue muy significativa, medio extraña, la chica estaba más preparada que yo, pero fue genial (sexo masculino, 17 años).

En mi noviazgo el interés sexual empezó y nosotros tuvimos sexo pronto. Tuvimos relaciones sexuales con 12 años. Mi primera experiencia sexual fue con mi novia (sexo masculino, 17 años).

Con 13 años tuve mi primera relación sexual. Comenzó muy temprano, pero lo hice consciente, con responsabilidad, con la persona correcta (sexo femenino, 16 años).

Mi primera relación sexual fue muy apresurada, yo tenía 11 años y no sentí nada, no sabía de nada, fue solo para agradar a la otra persona. Hoy me arrepiento mucho, pues no fue de la forma que quería, fui tomada por sorpresa, no tuve tiempo de pensar, por eso no me gustó (sexo femenino, 17 años).

En las relaciones sexuales acostumbro siempre prevenir, pongo el preservativo en él (sexo femenino, 16 años).

Ni siquiera sé cómo es tener sexo con preservativo, debe ser la cosa más sin gracia, no sentiré nada, no sentiré placer. No tengo ganas de usar preservativo y si mi novio pide usar preservativo, le digo que no quiero tener sexo (sexo femenino, 15 años).

El preservativo es muy feo, se traba justo en el momento, priva a la persona de sentir, no se puede sentir demasiado (sexo masculino, 16 años).

Las narrativas del estudio desvelaron algunos aspectos que pasan por la iniciación sexual, acontecimiento también denominado como “primera vez”, en que surgen aspectos de la reflexión de quien ya observó experiencias no satisfactorias y quieren que la suya sea diferente. De esa forma, vemos en las narrativas la idealización de la primera experiencia sexual, como un evento placentero, agradable y sin culpa. En ese aspecto, jóvenes del sexo femenino que mantuvieron relaciones sexuales en busca de cambio de



afectividad con los compañeros, generalmente consiguen superar el mito del dolor, aunque sea abandonada después de la pérdida de la virginidad.

Como se observa, la motivación para la iniciación sexual asume varias razones, como la curiosidad, amor, placer, miedo de la pérdida del compañero y la intención de dejar de ser virgen. Sin embargo, queda evidenciado que el amor aún es una motivación dominante para las chicas.

En ese sentido, resultados de búsquedas apuntaron que los participantes representaron la sexualidad diferente de la función del sexo. Las mujeres representaron la relación sexual pautada en sentimiento, complicidad y cariño, mientras que, para los hombres, la relación sexual fue representada por medio de categorías de género que evidencian relaciones de poder entre el femenino y el masculino y acto como placer para sí mismo. Datos como esos indican que las jóvenes perciben el sexo más vinculado a los sentimientos, mientras que los jóvenes del sexo masculino lo perciben unido más a la práctica en sí y a la satisfacción personal con el acto (Costa y Fernandes, 2012; Saavedra *et al.*, 2010).

Heilborn *et al.* (2006, p.165) relatan que:

El pasaje a la sexualidad se realiza al término de un proceso progresivo de exploración física y emocional, por etapas que pueden llevar varios años o, al contrario, ser relativamente rápido. El aprendizaje de las relaciones que conducen a la sexualidad adulta se inscribe en marcos socialmente organizados por las parejas, que establecen las reglas de comportamiento y atribuyen un status a los compañeros: al sistema de noviazgo.

Pero como se demostró en las narrativas, se encuentra en plena transformación, incorporando en ese contexto la relación sin compromiso.

Otro aspecto revelado por las narrativas destaca que la primera relación sexual puede generar sentimientos de arrepentimiento cuando se realiza para agradecer a otra persona sin tomar

en consideración su propio deseo. Acciones y sentimientos de ese alcance revelan el modelo ideológico representado por la sumisión de la mujer en relación con el hombre enfatizando la influencia en su manera de pensar y actuar. En ese sentido, la educación en sexualidad ha sido apuntada como importante para que las chicas tengan mayores condiciones de decisión sobre su cuerpo y puedan hacer elecciones más seguras sobre el inicio de la vida sexual.

La primera relación sexual, como se ha visto, no fue una actividad sistemáticamente planeada. En algunas veces acontece, pero vale resaltar que participantes de ese grupo apuntaron el hecho de la primera relación sexual en la entrada de la adolescencia o al final de la infancia. En ese sentido, esta observación va al encuentro de los resultados de la PeNSE 2015 que indicó que el 27,5% de los escolares brasileños del 9º año de educación secundaria (entre 13 y 15 años) ya tuvieron relaciones sexuales alguna vez. De los escolares de sexo masculino 36,0% declararon haberse relacionado sexualmente alguna vez, mientras entre los de sexo femenino de este mismo grupo el porcentaje fue de 19,5% (Brasil, 2016).

Según una de las participantes, el sexo tiene que ser seguro, tiene que suceder con responsabilidad, no se puede correr el riesgo de un embarazo no planeado. Cuando una joven piensa en la utilización de métodos anticonceptivos significa enfrentar cuestiones anteriores a esta decisión y el auto permiso sin culpa, el enfrentamiento de la familia por el tipo de relación a ser establecido con el compañero. Hay estudios que corroboran la idea de que para las adolescentes el amor y el sexo están más interconectados a los sentimientos y para los adolescentes la relación afectiva se vincula al compañerismo y el sexo con prevención (Costa y Fernandes, 2012).

Por otro lado, de forma general, las narrativas mostraron que tanto chicos como chicas, cuando reflejan sobre su vida sexual y amorosa, atribuyen poco significado a la prevención, sea del embarazo o de las IST. Parece difícil equilibrar el amor y/o el placer en una actitud de prevención.



En ese contexto, vale resaltar un estudio realizado en 2010, con 8741 jóvenes matriculados en escuelas públicas del Estado de Paraíba, de acuerdo con los relatos en los grupos de discusión, la inexperiencia es el principal factor para la ausencia de preservativo en la primera relación sexual, seguido de la dificultad en el manejo y creencias erróneas como la idea de que en la primera relación sexual no es posible embarazarse o contraer IST (Ribeiro *et al.*, 2011).

Ante los hechos, otro aspecto que necesita ser abordado, se refiere al uso del preservativo y a la importancia de ese discurso para un cambio que asegure mayor libertad sexual al sexo femenino. Sin embargo, en nuestro medio, hay deducciones discursivas muy negativas sobre las jóvenes que buscan placer y seguridad en sus relaciones. Muchas son evaluadas negativamente como “fáciles y/o habitadas a comportamientos de sexo casual. Según Ribeiro *et al.* (2011) la dificultad está en el miedo de desagradar y perder el compañero o dar una imagen de “tener experiencia”. Para los chicos, ese comportamiento de la compañera al solicitar el uso del preservativo genera desconfianza. Esos diferentes puntos de vista impiden el diálogo y, en consecuencia, una negociación en cuanto al uso, creando una zona de silencio donde el miedo de las consecuencias limita las acciones que los colocan en contextos de vulnerabilidades.

### 3.3. Los impactos en la vida

Esta categoría reveló la necesidad que los/las participantes tienen en relación a la educación en sexualidad –el desconocimiento del propio cuerpo, la ignorancia en relación a las informaciones necesarias, a la iniciación sexual y a la violencia como observamos en los siguientes testimonios:

Tengo sexo desde los 13 años, me gusta mucho tener sexo, pero no sé qué es lo que pasa, me gusta la persona y siento placer en el momento, cuando el sexo está pasando, pero después no siento nada, a veces pienso, me gustaría sentir esa cosa de orgasmo. Yo nunca sentí, estoy confusa, yo siento alguna cosa cuando el sexo está comenzando, pero después no es la misma

cosa. Me quedo preguntando ¿por qué? Las colegas me dicen que es una sensación muy buena. Y me incomodo por no sentirlo. A veces veo que doy placer para otra persona y que ella está intentando darme, pero no consigue y me deja irritada. Estoy siempre a la búsqueda (sexo femenino, 18 años).

Desde que comencé a tener relaciones sexuales no tengo ningún placer, no sé lo que es eso (sexo femenino, 14 años).

Siento mucho dolor en la región de la vagina durante el sexo. Es en el momento en el que empezamos a tener relaciones. Pasó a suceder hace poco tiempo. A veces yo no tengo ningún placer en tener sexo, es cuando tengo más dolor (sexo femenino, 17 años).

Quería decir que estoy con una secreción amarillento, que incluso mancha mi ropa interior y siento dolor en la relación sexual, quiero ir al ginecólogo, pero solo voy si fuese una mujer (sexo femenino, 15 años).

Tuve un hijo con 13 años de edad, es mucha responsabilidad, todo cambió, incluso paré de estudiar en la época (sexo femenino, 16 años).

Cuando comencé a tener novio, nosotros nos gustábamos, estaba involucrada, dejamos de usar preservativo y me quedé embarazada (sexo femenino, 20 años).

Hay muchos adolescentes que están haciendo cosas que no deben por ahí. Las niñas de 12 a 13 años que son madres, no es edad para tener un hijo, es el comienzo de todo, acaba siendo un niño cuidando de otro niño (sexo femenino, 17 años).

Yo me hice dos abortos. El último fue muy triste, yo tomé ocho comprimidos de Citotec®, sangré mucho, casi morí, creo que estuve sangrando por mucho tiempo. Fui al hospital, hablé con la enfermera, y ella se puso muy molesta, acabó conmigo. Yo estaba en el baño, con cuatro meses, empezó a sangrar, él salió, tenía un color morado. No sé por qué? Deseé coger aquello en las manos, me quedé un tiempo mirándolo y quise ponerlo de vuelta. Fue muy difícil (sexo femenino, 18 años).



La primera relación marcó, todas las chicas piensan en perder la virginidad con una persona que le gusta. Para mí fue horrible, me siento mal de recordarlo, fue la peor cosa que sucedió en mi vida. Fue con un tipo casado, odiaba a ese hombre, yo no quería y él me cogió por la fuerza, fue con violencia, yo no quería y comencé a llorar. Cuando vio que lloraba mucho, él paró con aquella brutalidad (sexo femenino, 19 años).

Mi padre abusó de mí, yo tenía 13 años. Él comenzó a insistir, insistir, ahí en el día de mi cumpleaños él consiguió lo que quería. Para mí la época de mi cumpleaños es pésima. Estuve pensando en las imágenes de lo que pasó, el miedo de que pase nuevamente. Mucha gente dice como su padre es genial, yo no tengo padre, un padre de esos, padre que es padre no hace eso con su hija. Después que sucedió eso conmigo aparecieron síntomas, es difícil hablar. Cada vez que tengo sexo con mi novio me da aquel dolor. Yo recuerdo todo lo que sucedió. Hace un tiempo yo estaba teniendo desmayos. El dolor es en la barriga, con ardor, es difícil (sexo femenino, 17 años).

La dificultad en obtener placer para las adolescentes/jóvenes en el inicio de la vida sexual apareció de forma significativa. Ese no placer, que involucra no solamente la ausencia del orgasmo, pero el dolor durante las relaciones sexuales puede tener causas remotas, involucrando aspectos culturales y una inhabilidad con el propio cuerpo y su condición para el auto placer. Muchas veces hay una asociación del sexo con algo feo, prohibido, negativo y culposo, que parece tener un efecto devastador en una relación. A ese respecto se incluyen también los discursos de que hay una supuesta complejidad en la sexualidad de las mujeres (Rohden, 2009).

En relación al embarazo no planeado, vale resaltar que un motivo que lleva a los jóvenes a no usar el preservativo se relaciona, sobre todo a las relaciones sexuales afectivas en que hay una implicación afectivo-amoroso, hay una tendencia de abandonar el preservativo en el transcurso del relacionamiento (Godoi y Brêtas, 2015).

Entre las causas más comunes del embarazo se destacan la ausencia de conocimiento e información y/o a la no adopción de métodos anticonceptivos, el uso de métodos de baja eficacia, el uso incorrecto y la falla en el uso del anticonceptivo. La dificultad de diálogo entre compañeros permitiría una toma de decisión segura en lo que se refiere a la prevención (Mendonça y Araújo, 2010).

En cuanto al embarazo en el ámbito escolar, ocurren visiones opuestas en la literatura, hay estudios que afirman que el embarazo en la adolescencia provoca evasión escolar (Braga *et al.*, 2010), por otro lado, hay estudios que apuntan que la evasión escolar antecede al embarazo (Heilborn *et al.*, 2006).

Los jóvenes están repletos de nuevas sensaciones y sentimientos fuertes y a veces hasta inexplicables e incontrolables. Sus relaciones sexuales muchas veces son impulsivas, lo que aumenta los riesgos de embarazo. Cuando el embarazo sucede y se vuelve indeseable la falta de orientación puede ofrecer riesgo de muerte, pues el aborto inseguro puede causar consecuencias serias para el cuerpo y para la salud mental de la adolescente (Faria *et al.*, 2012).

Un estudio coordinado por Brêtas *et al.* (2017) con 302 jóvenes con edades entre 14 y 20 años, de enseñanza secundaria sobre el aborto, reveló que la mayor escolarización indica que otros "valores" se interponen, aumentando el conocimiento sobre el tema y la posibilidad de que formulen diferentes opiniones. Con relación a la educación en sexualidad, la escuela es fundamental como institución socializadora y promotora de conocimientos que puedan informar y reducir los factores de exposición a riesgos para los jóvenes, así interfiriendo directamente sobre las vulnerabilidades individuales de los estudiantes al ser capaz de generar conocimientos que serán transformados en actitudes y prácticas de protección.

En relación a la violencia sexual las chicas son víctimas con mayor frecuencia, siendo más común el abuso padre/hija que tiene analogía con el patrón cultural de la sociedad patriarcal,



en la cual la mujer, incluso con las conquistas femeninas, aún son vistas como un objeto sexual. La violencia sexual es un fenómeno que está presente en todos los niveles socioeconómicos y puede ser clasificado intra y extrafamiliar, conforme sea perpetrado por familiares o no de la persona en situación de violencia.

La joven en situación de violencia sexual intrafamiliar enfrenta el riesgo eminente de ser víctima de abuso sexual en cualquier momento, pues el agresor habita en su mismo espacio, contando a veces con la connivencia de miembros de la propia familia. Ese miedo promueve un sentimiento de inseguridad, horror y pavor continuo que afectan profundamente su estado psicológico. Las personas en situación de violencia sufren en su mayoría consecuencias deletéreas para su desarrollo biopsicosocial, tales como: pánico en algunas situaciones sociales, sentimiento de culpa, pensamientos suicidas, dificultad de adaptación interpersonal, afectiva y sexual entre otros (Azevedo y Guerra, 2007).

Otro estudio sugiere (Ballonoff Suleiman *et al.*, 2016) que la buena calidad de las comunicaciones sobre sexualidad involucrando la relación familia y adolescente también ha sido significativamente positiva para garantizar informaciones seguras, autoestima y mayor poder de decisión sobre prevención, iniciación sexual y mejor capacidad de resistencia a la presión de grupos.

En ese contexto, vale resaltar la importancia de reconocer a los adolescentes/jóvenes como sujetos de derechos sexuales y reproductivos, que es fundamental para la implantación e implementación de políticas públicas de real alcance a sus necesidades. Comprender la transición para una vida sexual activa y protegida es esencial para atender sus expectativas de educación en sexualidad, sobre todo antes mismo de la iniciación sexual (Borges *et al.*, 2016).

#### 4. Discusión y conclusiones

A pesar que el estudio es limitado, por ser local e involucrar una población específica, contribuye

para la ampliación de la discusión, pues aborda un tema significativo para el área de la educación en sexualidad hacia adolescentes y jóvenes.

Los resultados del estudio refuerzan la necesidad de considerar jóvenes sujetos de derechos y persona en desarrollo, fundamental para pensar en la implantación de políticas públicas de protección, prevención y educación en sexualidad. Comprender la construcción de sus relaciones sociales y afectivas, sus lenguajes orales y corporales, las diferentes formas de ver y estar en el mundo, contemplando principalmente su inserción en el mundo digital y social es esencial para elaborar propuestas de intervención con mayor impacto sobre sus vidas.

El protagonismo de los jóvenes debe ser incentivado no solamente con su participación en los servicios de educación y salud como en la elaboración de las políticas. Las experiencias de la sexualidad de los jóvenes y los impactos en la vida social son datos importantes sobre vulnerabilidades y dan importantes pistas sobre cómo, dónde y por qué invertir en determinadas formas de educación en salud.

La transición segura para una vida sexual más activa atraviesa la circulación de informaciones y conocimientos seguros en sexualidad que aborden no solamente las formas de prevención como la importancia del placer, del conocimiento de sí y del respeto al otro. Otras habilidades importantes como reconocer abusos y formas de violencia, el reconocimiento de los límites para sí y para el otro y el amor-propio solo se desarrollan con la problematización de actitudes.

Así, se considera relevante conocer las experiencias de la sexualidad de los jóvenes como una forma positiva y direccionada para intervenciones positivas y realistas de mayor impacto en la educación en sexualidad y educación en salud de los mismos.

La educación en sexualidad que en la escuela debe ser entendida como un proceso de intervención pedagógica tiene como objetivo problematizar cuestiones relacionadas a la sexualidad y promover la construcción del cono-



cimiento, incluyendo actitudes, valores, creencias y desmitificación de tabúes. Como apunta Morgade (2006) es necesario que la educación en sexualidad supere su abordaje en el currículo oculto y esté presente como un tópico en los programas escolares. Tal intervención ocurre en un ámbito colectivo, con enfoque en las dimensiones sociológica, psicológica y fisiológica diferenciándose de un trabajo individualizado, de carácter psicoterapéutico. Se diferencia de la educación realizada en el ámbito familiar, pues promueve la discusión bajo diferentes puntos de vista relacionados a la sexualidad sin la imposición de determinados valores sobre otros.

## Referencias bibliográficas

- Azevedo, M.A., & Guerra, V.N.A. (2007). *Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Ballonoff Suleiman, A., Lin, J.S., & Constantine, N.A. (2016). Readability of Educational Materials to Support Parent Sexual Communication With Their Children and Adolescents. *J Health Commun.* 21(5), 534-43. <http://dx.doi.org/10.1080/10810730.2015.1103334>.
- Borges, A.L.V., Fujimori, E., Kuschnir, M.C.C., Chofakian, C.B.N., Moraes, A.J.P., Azevedo, G.D. et al. (2016). ERICA: início da vida sexual e contracepção em adolescentes brasileiros. *Rev. Saúde Pública*, 50(suppl.1), 15s. <http://dx.doi.org/10.1590/s01518-8787.2016050006686>.
- Braga, L.P., Carvalho, M.F.O., Ferreira, C.L., Mata, N.A., & Maia, E.M.C. (2010). Riscos psicossociais e repetição de gravidez na adolescência. *Bol. psicol.*, 60(133), 205-215. Recuperado de <https://goo.gl/oZa6E>
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde (2013). Resolução 466/12. Brasília, Diário Oficial da União, n.12, Seção 1 - pg. 59.
- Brasil (2013). Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas – Lei 12.852/2013. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brêtas, J.R.S., Zanatta, L.F., Moraes, S.P., Freitas, M.J.D., & Goellner, M.B. (2017). Conhecimentos e opiniões de adolescentes sobre abortamento. *Rev. Aten. Saúde, São Caetano do Sul*, 15(53), 20-27. <http://dx.doi.org/10.13037/ras.vol15n53.4654>.
- Costa, V., & Fernandes, S.C.S. (2012). O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? Um estudo na perspectiva das representações sociais. *Psicol. Soc.*, 24(2), 391-401. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200017>.
- Faria, E.C.R., Domingos, S.R.F., Merighi, M.A.B., & Ferreira, L.M.G. (2012). Abortamento na adolescência: vivência e necessidades de cuidado. *Rev. Gaúcha Enferm.* 33(3), 20-26. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472012000300003>.
- Foucault, M. (2014). *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gatti, B.A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série pesquisa em educação. Brasília: Liber livro.
- Gil, AC. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Godoi, A.M.L., & Brêtas, J.R.S. (2015). A prática do sexo seguro no cotidiano de adolescentes. *Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.*, 15(2), 114-123. Recuperado de <https://goo.gl/DAEaZf>
- Grosso, L.A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Heilborn, M.L., Aquino, E.M.L., Bozon, M., & Knauth, D.R. (2006). *O Aprendizado da Sexualidade. Reprodução e Trajetórias Sociais de Jovens Brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz.
- Justo, J.S. (2005). O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF 17(1), 61-77. [online]. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000100005>.



- Mendonça, R.C.M., & Araújo, T.M.E. (2010). Análise da produção científica sobre o uso dos métodos contraceptivos pelos adolescentes. *Rev. Bras. Enferm.*, 63(6), 1040-1045.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000600026>.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista Del IICE*, 0(38), 39-62. Recuperado de <https://goo.gl/PcoMfK>
- Ribeiro, K.C.S., Silva, J., & Saldanha, A.A.W. (2011). Querer é Poder? A Ausência do Uso de Preservativo nos Relatos de Mulheres Jovens. *DST-Jbras. Doenças Sex. Transm.* 23(2), 84-89.  
<http://dx.doi.org/10.5533/2177-8264-201123206>.
- Rohden, F. (2009). Diferenças de gênero e medicalização da sexualidade na criação do diagnóstico das disfunções sexuais. *Rev. Estud. Fem.*, 17(1), 89-109.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100006>.
- Saavedra, L., Nogueira, C., & Magalhães, S. (2010). Discursos de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: implicações para a educação sexual. *Educ. Soc.* 31(110), 135-156.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100008>.
- Sales, S.R., & Paraiso, M.A. (2013). O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educ. Real.*, 38(2), 603-625.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200015>.
- Zanatta, L.F., Grein, M.I., Álvarez-Dardet, C., Moraes, S.P., Brêtas, J.R.S., Ruiz-Cantero, M.T., et al. (2016). Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? *Cad Saúde Pública*, 32(8), 1-2. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00089616>.





# Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: Los usos del WhatsApp

## *Manifestations of violence among students of higher education: The uses of WhatsApp*

**Dr. Luis Antonio Lucio López** es Profesor e Investigador de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) ([antoniolucio23bu@gmail.com](mailto:antoniolucio23bu@gmail.com)) (<https://orcid.org/0000-0002-7287-0967>)

**Dra. Ma. Teresa Prieto Quezada** es Profesora e Investigadora de la Universidad de Guadalajara (México) ([materesaprieto@yahoo.com.mx](mailto:materesaprieto@yahoo.com.mx)) (<https://orcid.org/0000-0002-3299-2927>)

**Dr. José Claudio Carrillo Navarro** es Profesor e Investigador de la Universidad de Guadalajara ([jccn1964@gmail.com](mailto:jccn1964@gmail.com)) (<https://orcid.org/0000-0002-5320-7545>)

**Recibido:** 2017-12-12 / **Revisado:** 2018-05-20 / **Aceptado:** 2018-05-24 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

En este artículo se presentan resultados de una investigación sobre algunas manifestaciones de violencia a través de WhatsApp entre alumnos de Educación Superior, realizada en 11 programas educativos. Conocer los nuevos tipos de maltratos que hacen y sufren a través de WhatsApp los alumnos de facultad inscritos en una universidad pública de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. Fueron encuestados 541 alumnos(as) en una muestra probabilística de una población de 17 000 estudiantes, trabajando con un 95% de nivel de confianza para estimar una proporción por medio de un intervalo bilateral con un enfoque conservador obteniendo un límite de error de .041 (4.1%).

Entre los resultados más relevantes encontramos que un 48% de la muestra se ha sentido incómodo y disgustado por fotografías pornográficas que le han enviados sus contactos sin haberlas solicitado y sin que le notificaran del envío de estas imágenes; lo mismo ocurre con un 37.4% de la muestra con alumnos(as) a los que enviaron videos pornográficos. Este tipo de mensajes constituyen nuevos maltratos que ofenden a quienes los reciben, como ocurre además con un 18.7% del alumnado a quienes les han hechos memes aparentemente inofensivos, pero que hacen sufrir a quienes en ellos aparecen al ser ridiculizados. Otro hallazgo importante, fue el relacionado con la indiferencia y cómo está se ha convertido en nuevo tipo de violencia que sufren un 77.8% de alumnos.

**Descriptor:** Violencia, alumnos, redes sociales, WhatsApp, ciberbullying.

## Abstract

In this article we present the results of an investigation regarding violence demonstration through WhatsApp among students of Higher Education, carried out in 11 educational programs. To learn the new types of mistreatment that faculty students enrolled in a public university in the city of Guadalajara, Jalisco, Mexico do and suffer through WhatsApp, 541 students were surveyed as part of a probabilistic sample of a population of 17 000 students, working with a 95% confidence level to estimate a proportion by means of a bilateral interval with a conservative approach obtaining an error limit of 0.41 (4.1%).

Among the most relevant results, we found that 48% of the sample has felt uncomfortable and disgusted by pornographic photographs that their contacts have sent without their consent; the same happened with 37.4% of the sample of students to whom pornographic videos were sent. These types of messages constitute new abuses that offend those who receive them, which is also the case for 18.7% of the students who have been targets of seemingly harmless memes, however, those who appear in them suffer ridiculing. Another important finding was the one related to indifference and how it has become a new type of violence suffered by 77.8% of students.

**Keywords:** Violence, students, social networks, WhatsApp, cyberbullying.

## 1. Introducción

Para nadie es un secreto que adolescentes y jóvenes dedican la mayor parte de su tiempo a actividades relacionadas con el uso de internet. Están en la llamada Red de redes a cada momento entrando y saliendo intermitentemente y en ese continuo ir y venir parecen vivir dos vidas, una en la realidad presencial y otra en la realidad virtual. Como afirman Area, Borrás y San Nicolás (2015) es notorio que sus modos de consumo, producción y difusión con relación a la cultura representan una ruptura con los usos y costumbres de su familia y entorno, ya que sus relaciones entre pares, familia y escuela, actualmente está mediado por interacciones online, con los cuales ellos socializan y dan su cara al mundo.

Las redes sociales han permitido visibilizar a los jóvenes y socializar sus modos de vida, el uso de internet se ha vuelto un *modus vivendi* para una gran cantidad de usuarios. En este contexto de presencia del mundo digital y realidad aumentada (Ortega-Ruiz, Del Rey y Sánchez, 2012, p. 45) es decir, las redes sociales juegan un lugar importante y fundamental como factor de socialización para los jóvenes, estando a la par de los amigos, la familia y los espacios escolares, otrora factores esenciales en la generación de convivencia del individuo. Convivencia que esta-

ba regulada y quizás vigilada por los padres de familia en el entorno hogareño y por los docentes en el ámbito escolar.

La comunicación digital, al ser mediada por dispositivos electrónicos de uso personal como los teléfonos móviles, las tabletas y los ordenadores, transcurre a distancia de la atención de los adultos y cercana a los iguales que se encuentran hiperconectados en espacios escolares. En este marco, en el que se desarrollan los alumnos se están aprendiendo formas de violencia que no pueden ser desconocidas, por los padres y educadores, considerando que la escuela ocupa un espacio central para que los estudiantes aprendan a vivir juntos y de forma pacífica.

### 1.1. Antecedentes. Algunos fundamentos teórico metodológicos

Existen actualmente una multiplicidad de manifestaciones de violencia, que, ahora objetivados mediante el uso de las distintas redes sociales, proveen de nuevos rostros y formas de comunicación entre los jóvenes, con otros lenguajes y formas de comunicación, que a través de las tecnologías de la información adquieren particularidades en torno los impactos y consecuencias en los sujetos estas formas de interacción virtual. Han surgido un sinnúmero de fenómenos y situaciones, que difícilmente permiten



contar con inventario definitivo y acabado, lo que si es factible detectar es que estos representan la metamorfosis de procesos relacionados con diversas situaciones de acoso, violencia y agresión, ahora, con la utilización de distintos dispositivos digitales y una gama heterogénea de aplicaciones tecnológicas.

En los últimos años ha surgido una nueva forma de agresión, a menudo denominada ciberacoso, en donde la agresión se produce a través de medios informáticos y, más específicamente a través de teléfonos móviles y de internet (Smith, 2006).

Este investigador definió ese fenómeno como ciberacoso destacando que éste “es un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente”. Cabe destacar que entre los tipos de ciberacoso, subrayo los mensajes de texto, intimidación telefónica, intimidación a través de fotografías y videos; asedio por correos, asedio por sesiones de chat, intimidación a través de programas de mensajería instantánea y asedio vía páginas web.

Con el paso del tiempo se encontró que el fenómeno del bullying estaba muy relacionado con el acoso cibernético, al descubrirse que, en el ámbito académico, los agresores escolares continuaban en el ciberespacio los maltratos, considerando así que este era un bullying indirecto. Desde esta perspectiva autores como Hinduja y Patchin (2008) establecieron que el ciberbullying era producto de una infortunada unión del bullying con la comunicación electrónica y la telefonía móvil.

Una de las predisposiciones que actualmente tiende a prevalecer de manera análoga en los usos de la telefonía móvil, de manera particular a través del uso de los smartphome y iPhone para desarrollar procesos de acoso entre los jóve-

nes, ha sido documentada a través de distintos estudios implementados en diversas latitudes.

En el caso de España, Calmaestra (2011) realizó un estudio en Córdoba con una muestra de 1671 alumnos de secundaria encontrando que un 8.3% de la muestra había sido maltratada a través de teléfono móvil. De igual manera, otro trabajo desarrollado en el mismo país, Del Río, León, Castaño y Gómez, realizaron una investigación en la comunidad de Extremadura encontrando que un 8.8% de una muestra de 620 estudiantes de quinto y sexto año de primaria, había sido acosado a través de teléfono móvil.

En México, Velázquez Reyes (2010) realizó una investigación con una muestra de 594 alumnos de secundaria y 31 alumnos de licenciatura, encontrando un 10.5% de cibervíctimas, Lucio López y González González (2012) realizaron un estudio entrevistando mil 66 alumnos de 28 escuelas preparatorias, encontrando que un 49.9% de la muestra habían recibido insultos a través de telefonía móvil, un 18% habían sido víctimas de amenazas, un 9.7% habían sido víctimas de chantaje; un 9.8% recibió mensajes de acoso sexual, 15.8% fue afectado su reputación y dignidad 7.6% fue víctima de compañeros que le tomaron videos y los distribuyeron para ridiculizarlos.

Los datos ofrecidos anteriormente, nos muestran ciertas analogías estructurales de las tendencias que por el momento se están desarrollando en diferentes regiones del planisferio en cuanto la utilización creciente de expresiones, conductas y comportamientos vinculados con situaciones de agresión y violencia mediante los dispositivos lo que nos muestra la magnitud que el fenómeno ha ido adquiriendo por lo que resulta de fundamental importancia su comprensión y explicación.

Un antecedente clave en el presente estudio es la investigación realizada por nosotros mismos, Prieto, Carrillo y Lucio (2015) en este mismo espacio educativo, donde desarrollamos un análisis desde una perspectiva más amplia, para identificar las situaciones de bullying y ciberbullying en este mismo espacio escolar.



En esta investigación a diferencia de la anterior, se pretende hacer notorios aspectos ligados a los jóvenes, en su vínculo (en este caso, nocivo) a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) la información y comunicación, es el elemento fundamental que considerar, por su rol e influencia a nivel cultural y, en particular, en el aspecto educativo. Ente los hallazgos más importantes encontrados, se lograron identificar de manera significativa los usos relacionados con la aplicación del Whatsapp, como uno de los medios de comunicación más comunes en el contexto de la comunidad estudiantil para desarrollar diversas manifestaciones de agresión y violencia.

## 1.2. Orígenes y nuevos usos de WhatsApp

El WhatsApp nace en el año 2009 creada por Jan Koum director de equipo de operaciones de Yahoo (Moreno, González, Torres y Hernández, 2017) estas autoras señalan que el nombre original era What's up ¿Qué pasa? Y app (aplicación) esta herramienta creció en poco tiempo con gran éxito y popularidad entre los usuarios, con una multiplataforma sencilla de usar, ya que toma los datos de las personas.

Se podría resaltar que uno de las inconvenientes de esta aplicación, es que toda la información se envía en texto, sencillo, con lo que, cualquier persona con algo de conocimiento en esta red social, puede entrar y hacer uso incorrecto de la misma. El cuidado de lo que se comparte en redes sociales es fundamental. Uno de los principales riesgos que entraña WhatsApp, es el uso que les puede dar a esta red social, como es el hecho de que se presentan muchas posibilidades entre los jóvenes usuarios de que publiquen; mensajes, fotos y videos con palabras y/o imágenes comprometedoras que les permite a los agresores, extorsionar, maltratar o ridiculizar, con memes, burlas, o escarnio, entre otros. En términos generales, no existen todavía de manera suficiente, marcos normativos y legales que regulen o controlen las manifestaciones de

procesos de violencia en las diversas aplicaciones tecnológicas utilizadas como medio de comunicación, lo que hace más frágil sus diversos usos, el Whatsapp no es la excepción.

## 1.3. Nuevas violencias

Uno de los maltratos emergentes que en WhatsApp se han presentado, es el envío de fotografías y videos pornográficos a contactos que no la solicitaron y a los que no se les aviso del contenido de estos mensajes. En México se han dado casos de personas que, al terminar una relación de pareja, suben a la red videos o fotografías de sus parejas como forma de venganza causando un enorme daño moral, físico y psicológico a las víctimas. Ante ello la senadora Mónica Arriola Gordillo (2015) propuso una iniciativa para reformar el Código Penal Federal a fin de sancionar el delito de abuso que se comete cuando una persona fotografía o graba la imagen de otra, parcial o totalmente desnuda, y la distribuye en cualquier medio sin su consentimiento, de forma impresa o en las redes sociales.

Uno de los formatos que recientemente se han convertido en uso común mediante la utilización de las redes sociales para desarrollar manifestaciones con propósitos de ridiculización, daño, diversas formas de sarcasmo e incluso deterioro de la imagen de algún evento o personaje son los llamados “memes”. Dawkins (1993, p. 218) acuñó a mediados de años setenta el concepto de “meme” en su libro “El gen egoísta” y las concibió como ideas culturales que se transmitían de cerebro a cerebro y de generación en generación. Estos podrían ser la imitación de una tonada “pegajosa” por llamarla de algún modo, sones, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de construir vasijas o de construir arcos. Con el paso del tiempo el concepto ha cambiado son memes ahora fotografías, videos, dibujos formas gráficas que aparentan ser vehículos de buen humor, pero que esconden la burla y la ridiculización. Se han convertido en un maltrato emergente en las redes sociales y puede ser dirigido a individuos, grupos y hasta organizaciones.



De acuerdo con Hernández (2016) un meme es un término técnico con el que se llama a una especie de modas recurrentes de internet, cuya característica es la tendencia a crear viñetas con ciertas caras dibujadas y cuyo origen no es sólo un autor, sino que es un producto surgido de una comunidad denominada 4chan en el que inició todo este fenómeno. Hoy esas viñetas iniciales han sido cambiadas por fotos tomadas furtivamente o tomadas de algún álbum fotográfico de la red, con la intención de ridiculizar a quienes en ellas aparecen.

Montero (2016) define meme como los montajes de imagen y texto que hoy circulan por internet, cuyo fenómeno ha tomado dimensiones desbordantes, que más allá del humor y la anécdota, ha dinamizado la relación entre producción y circulación de imágenes. La autora hace énfasis en que existe primero una apropiación de una imagen que luego es transformada a través de un fotomontaje. Es decir, una foto es tomada con su forma original y luego es transformada por el autor o por otros. Azahua (2014) señala que existe violencia cuando se toma una o varias fotografías sin el consentimiento del retratado. La cámara –afirma– trabaja en contra de la voluntad del retratado. Arango (2014) señala que actualmente en la cultura digital, los memes son entendidos como cualquier texto, imagen o video –con cierto sentido humorístico– que se comparte en las redes sociales, pero advierte que los sujetos involucrados reinterpretan definiciones de la realidad, creando sus propios significados. Es decir, quien hace un meme transforma una imagen construyendo una nueva desde su propia subjetividad. Así, quien crea un meme, puede llegar a pensar que está haciendo algo divertido, cuando en realidad hace daño y, por tanto, genera violencia.

Otro fenómeno que ha venido adquiriendo status y hemos reconocido como una forma simbólica de maltrato o violencia con la utilización de la aplicación del WhatsApp es: la indiferencia. El dejar “en visto” el ignorar los mensajes del contacto con quien se lleva una comunicación, causa malestar en quien se siente ignorado.

La investigadora Ianire Estébanez (2016) señala que este tipo de conductas puede ser considerada como violencia pasiva, pues produce daño con aquello que no hace, pues la persona que sufre la indiferencia es dañada psicológicamente, sobre todo en su autoestima, pues la hace sentir que no es valiosa o importante.

#### **1.4. De la tranquilidad al desasosiego**

En definitiva (Ortega-Ruiz, Del Rey y Sánchez, 2012, p. 46):

El espacio cibernético se ha convertido en un escenario de intercambio, no solo de información, sino particularmente de imágenes, muchas muy personales, como fotografías de momentos emotivos y hechos relevantes que podrían comprometer la intimidad de los protagonistas.

Con los dispositivos electrónicos y aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp los alumnos amplifican sus redes sociales incluyendo amistades y enemistades, en ellas viven momentos de alegría, pero también de desasosiego porque desgraciadamente se dan casos de abusos, intimidación, falta de respeto acoso y agresiones injustificadas.

La investigación que hemos desarrollado tiene el objetivo de conocer el uso que hacen los estudiantes de educación superior de los diversos programas educativos del Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara mediante la Red Social WhatsApp y la incidencia de viejos y nuevos maltratos, mismos que puedan estar vinculados con el fenómeno conocido como ciberbullying.

## **2. Metodología**

Esta investigación es descriptiva y transversal, el propósito es describir la convivencia del alumnado en WhatsApp y los usos que hacen de esta aplicación, en el marco de comportamientos se encuentran identificados con el fenómeno del ciberbullying.



## 2.1. Participantes

Los participantes son 541 alumnos de una población de 17 000 estudiantes de un centro universitario de una universidad pública de la ciudad de Guadalajara, Jalisco en México. La muestra es probabilística trabajando con un nivel de confianza de 95% para estimar proporción por medio de un intervalo bilateral con un enfoque conservador obteniendo un límite de error de .041 (4.1%). La muestra estuvo integrada por un 45.6% de hombres y un 54.4% de mujeres, su edad fue de 18 a 26 años, aunque hubo dos casos de personas de 40 y 43 años, por ser alumnos de licenciatura.

## 2.2. Instrumento

Se utilizó un cuestionario en forma de auto-informe construido expresamente para esta investigación inspirado en el instrumento utilizado por Calmaestra y Ortega-Ruiz y el utilizado por el Defensor del Pueblo de Madrid, cuya confiabilidad fue validada en sus estudios de bullying y cyberbullying.

## 2.3. Recogida de datos y codificación

Una vez obtenida la muestra acudimos con los directivos responsables de los 11 Programas Educativos de Educación Superior del Centro Universitario con el propósito de generar las condiciones básicas para facilitar el proceso de investigación y comunicar las intenciones y propósitos del trabajo a realizar. Posteriormente seleccionamos la muestra y hablamos con los participantes explicándoles el motivo de la indagación, haciendo énfasis en que el instrumento era anónimo solicitando respondieran con sinceridad, pues

ningún caso sería tratado en lo individual. Al final del cuestionario los alumnos firmaron un apartado dando su consentimiento de participación en la investigación, en el entendido que cada uno de ellos tenían la mayoría de edad. Participaron alumnos del primero al décimo semestre.

Los participantes tardaron entre 20 y 25 minutos en contestar el auto-informe y fue entregado a un representante de los alumnos, quien los depositó en el escritorio del profesor. En la aplicación participaron los tres investigadores, quienes recogieron los cuestionarios. Una vez que contamos con los 541 cuestionarios procedimos a la captura de las respuestas en el programa estadístico SPSS versión 21.

## 3. Análisis y resultados

De los hallazgos más sobresalientes encontramos información desagregada en diferentes rubros: promedio de conexión, horarios, rol de víctima, rol de agresor.

### 3.1. Promedio de conexión

El promedio de conexión fue de 7 horas entre semana y de 9 horas los fines de semana. En cuanto al tema de la adicción a WhatsApp, un 71.3 de la muestra señaló que la aplicación es adictiva, sin embargo, solo un 34.3% dijeron haber desarrollado una especie de adicción a WhatsApp.

En cuanto a sus horarios de conexión, encontramos que los alumnos están conectados la mayor parte del día, aún en horarios de clases, y que por lo menos uno de cada dos navega de madrugada, según se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Horarios de conexión

En cuáles de los siguientes horarios usas WhatsApp	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
1.- De 5 a 9 de la mañana	24%	63.1%	12.9%
2.- De 10 de la mañana a 2 de la tarde	8.2%	53.1%	38.7%
3.- De 3 a 7 de la tarde	5.7%	37.2%	57.2%



En cuáles de los siguientes horarios usas WhatsApp	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
4.- De 8 a 12 de la noche	2.6%	40.1%	57.3%
5.- De 1 a 4 de la madrugada	57.4%	37.1%	5.4%

Como se puede apreciar en la tabla 1, ya no hay un horario especial de conexión, pues los alumnos están conectados a cualquier hora, incluso de madrugada pues un 5.4% de la muestra informó que frecuentemente navega de 1 a 4 de la madrugada.

WhatsApp se ha convertido en una aplicación clave, en la comunicación y convivencia de los estudiantes de este centro universitario, toda vez que un 29.3% de la muestra señaló que la aplicación es Muy importante en su vida, un 63.5% consideró que es Algo importante y un 7.2% consideró que WhatsApp es Nada importante. Esto se debe a que están integrados en grupos de comunicación que tienen que ver con sus compañeros de escuela (97.6%) para estar al tanto de tareas y otras actividades académicas,

también están en grupos de amigos (93.6%) para actividades de entretenimiento y en grupos de familia (59.3%) para estar en contacto con sus seres queridos.

### 3.2. Los maltratos en WhatsApp. Las víctimas

En cuanto a los maltratos en WhatsApp podemos observar que el ser ignorado es el maltrato que presenta mayor incidencia, pues casi seis de cada diez alumnos lo sufren, seguido de las palabras ofensivas, los insultos y las ridiculizaciones. Vemos que emerge un nuevo maltrato que es la elaboración de memes con la imagen de la víctima, que dañada con mensajes de aparentes bromas.

Tabla 2. Los maltratos a las víctimas

Tú en lo personal, en WhatsApp ¿has sido víctima de alguna de las siguientes conductas de parte de alguno de tus contactos?	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
1.- ¿Te han insultado?	64.9%	29.6%	5.5%
2.- ¿Te han amenazado?	90.2%	8.7%	1.1%
3.- ¿Te han ridiculizado?	81.7%	15.9%	2.4%
4.- ¿Te han escrito palabras que te han ofenden?	58.6%	37.3%	4.1%
5.- ¿Han dicho frases que le han hecho sentirse acosada(o) sexualmente?	69.1%	27.2%	3.7%
6.- ¿Te han hecho memes con tu imagen a fin de ridiculizarte?	81.3%	16.3%	2.4%
7.- ¿Te han tomado videos sin tu consentimiento con el fin de ridiculizarte?	87.6%	11.5%	0.9%
8.- ¿Te han enviado mensaje de voz ofensivos con violencia verbal?	87.2%	11.5%	1.3%
9.- ¿Te han ignorado?	22.2%	58.4%	19.4%



Otro maltrato que emerge es el envío de imágenes pornográficas que han recibido sin solicitar y sin que les hayan avisado del contenido un 48% de la muestra, es decir casi dos de cada dos estudiantes de la muestra. Lo mismo ocurre con un 37.4% de la muestra, quienes han recibido videos pornográficos sin haberlos solicitado y sin saber el contenido de lo que se le enviaba.

En pregunta abierta los alumnos mencionaron que eso les hizo sentir incómodos, disgustados por haberlas visto. Entre el material que les llegó había videos de pornografía, fotos obscenas con imágenes muy perturbadoras. Y eso, según sus respuestas, ocurrió en los tres meses anteriores a la entrevista.

### 3.3. Los agresores

El cuestionario permite expresar si ellos cometieron algunos de esos maltratos, identificándose en el rol de agresores. Los resultados nos hablan de la comisión que el mayor maltrato es ignorar los mensajes el otro, pues nos habla de que casi 8 de cada diez alumnos ha vuelto una práctica común la indiferencia, convirtiéndola en un nuevo tipo de violencia. Los resultados no varían mucho a los que dicen haber recibido las víctimas, por lo que se confirma que el mal uso de la aplicación de WhatsApp está afectado la convivencia de los alumnos del Nivel Superior, donde es de suponer que el índice de maltratos debe ser bajo.

Tabla 3. Los agresores

En WhatsApp ¿has sido realizado alguna de las siguientes conductas en contra de alguno de tus contactos?	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
1.- ¿Lo has insultado?	64.7%	30.1%	5.2%
2.- ¿Lo has amenazado?	94.3%	4.8%	0.9%
3.- ¿Lo has ridiculizado?	74.3%	21.6%	4.1%
4.- ¿Has escrito en su muro palabras que lo ofenden?	88.5%	9.8%	1.7%
5.- ¿Le has escrito frases que lo han hecho sentirse acosado(a) sexualmente?	93%	4.6%	2.4%
6.- ¿Has hecho memes con su imagen con el fin de ridiculizarlo?	78.6%	17.2%	4.3%
7.- ¿Le has tomado videos sin su consentimiento a fin de ridiculizarlo?	81.5%	16.3%	2.2%
8.- ¿Le has enviado mensajes de voz ofensivos conteniendo violencia verbal?	86.7%	10.2%	3.1%
9.- ¿Lo has ignorado?	22.7%	53.6%	23.7%

El ítem 9 de la tabla 3 nos corrobora de manera fehaciente cómo el tema relacionado con la indiferencia de los mismos agresores se ha convertido en un comportamiento que empieza a caracterizar como otra vertiente o rostro de una forma de exclusión, al ignorar a los sujetos, cuando manifiestan hacerlo algunas veces el 53% y Muchas veces el 23%. La marginación de los sujetos en estos contextos de interacción comunicativa virtual, en este caso a través de Whatsapp genera un sentimiento por parte de quien es victimizado, de omisión y vacío, que impacta de manera significativa en su perfil emocional.

## 4. Discusión y conclusiones

En aspectos que para nosotros resultan significativos es el hecho de encontrar maltratos emergentes, que van surgiendo con el paso del tiempo como es la indiferencia, que si bien es frecuente en la realidad presencial, ahora viaja al ciberespacio y navega en los mensajes “dejados en visto” en WhatsApp, otro hallazgo es el hecho de que los memes se convierten en instrumento de violencia, al ser distribuidos en esta red social, con la aparente estructura de una broma más, pero que causa mucho daño a quien aparece como



protagonista en fotos que le fueron hurtados de su perfil, su álbum o que le fueron tomadas furtivamente en imágenes de videos o fotografías. Una imagen tomada sin consentimiento es un acto de violencia. La pornografía resulta incómoda, disgusta a quien no la solicita y le llega al receptor un ámbito que se supone es privado e íntimo. Por esa razón debe ser considerado un maltrato, pues además pone en riesgo la libertad de quien la recibe sin consentimiento, toda vez que las policías cibernéticas están al acecho de la circulación de material prohibido en los códigos penales del mundo.

Como afirman Area Moreira, Borrás Machado y San Nicolás Santos (2015) es momento en que los padres, profesores y sociedad, debemos tomar cartas en el asunto, ver los claro y sombrío de las redes sociales, donde los adultos jugamos un papel fundamental para guiar a nuestros hijos y alumnos en la buena conducta digital, en la construcción de una identidad digital sana que no ponga en peligro su reputación, su privacidad y su seguridad. La escuela tiene que poner su aporte, debe adaptar el currículo a los nuevos tiempos, cualquier reforma en el campo educativo deben contemplar el desarrollo de habilidades para la convivencia en el ciberespacio y propiciar una cultura para el buen manejo de internet que beneficie a una sociedad digital.

De ahí que como afirma el filósofo italiano Luciano Floridi (2018):

Necesitamos que las redes sociales conduzcan el impacto ético de las tecnologías de la información y comunicaciones en nosotros y nuestro ambiente. Necesitamos que mejore la dinámica económica, social y política de la información... necesitamos que la filosofía desarrolle el marco intelectual correcto para ayudarnos a darle significado y entender nuestra nueva situación. ...Necesitamos una filosofía de la información como la filosofía de nuestra época para nuestra época.

Los usos de las redes sociales, sus lógicas de producción, consumo y comunicación

requieren nuevos marcos éticos, jurídicos, axiológicos y educativos que permitan regular las nuevas y emergentes interacciones comunicativas de nuestra época. El desarrollo de las tecnologías requiere de formas específicas de reflexión epistemológica y filosófica que nos posibiliten marcos de comprensión sobre la diversidad de implicaciones de lo que atinadamente ha llamado Floridi “la época de la infoesfera”, ya que ella, está remodelando y transformando la realidad humana.

## Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M., Borrás Machado, J.F., & San Nicolás Santos, M.B. (2015). Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del Ciberespacio. *Revista de Estudios de Juventud*, 13-32.
- Arango, L.G. (2014). *Estrategia en el uso de los memes como estrategia didáctica en el Aula*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.
- Arriola, M.T. (2015). Iniciativa de Ley en materia de violación a la privacidad y correcto desarrollo psicosexual de las personas. Gaceta Senado de la República. México. Documento en la red recuperado el 6 de julio de 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/TEuTBM>
- Azahua, M. (2014). *Retrato involuntario. El acto fotográfico como forma de violencia*. México: Ed. Tusquets.
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba.
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*: España: Salvat.
- Estébanez, I. (2016). *Dejar en visto en WhatsApp; la indiferencia como violencia en red*. Recuperado de <https://goo.gl/U8WLb5>
- Finkelhor, D. Mitchell, K.J., & Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A report on the Nation's youth*. National Center for Missing



- an Exploited Children*. Recuperado de: <https://goo.gl/Mbq6Ab>
- Floridi, L. (2018). Llegamos a la infoesfera... y ahora, ¿qué hacemos? *El Comercio* Entrevista, Perú. Recuperado de: <https://goo.gl/8NVNce>
- Hernández, R. (2016). *11 memes recurrentes*. Recuperado de <https://goo.gl/HsaQVC>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Lucio, L.A., & González, H. (2012). *El teléfono móvil como instrumento de violencia entre estudiantes de bachillerato*. Ponencia presentada en el IV Congreso Latina de Comunicación. Tenerife, España.
- Montero, V. (2016). *Fotografía desobediente y bastarda. Del fotomontaje político a los memes*. Recuperado de: <https://goo.gl/S1YC9y>
- Moreno López, N., González Robles, A., Torrez Gómez, A., & Anaya Hernández, J. (2017). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. *Alteridad* 12(1), 8-19.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil*. España: Ministerio de Educación y Deporte.
- Prieto, M.T, Carrillo J.C., & Lucio L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. México. *Revista Innovación educativa*, 15(68), 33-47. Recuperado de: <https://goo.gl/v7GtRN>
- Smith, P.K. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro fuera de la escuela*. Ponencia presentada en el Congreso de Educación Palma de Mallorca.
- Velázquez, L.M. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad: violencia social online en estudiantes de secundaria*. Toluca, México: ANEFH.





# Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición

## *Sexual harassment in Ecuadorian universities: content validation for instrument development*

**Dra. Paz Guarderas** es Profesora e Investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) (mguarderas@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-2217-7179>).

**María de Lourdes Larrea** es Profesora Invitada de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) (marial.larrea@uasb.edu.ec). (<https://orcid.org/0000-0001-8985-0412>).

**Juan Cuvi** es Director Ejecutivo de la Fundación DONUM y Máster en Desarrollo por la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). (cuvijuan@yahoo.es). (<https://orcid.org/0000-0002-4320-6047>)

**Dra. Cristina Vega** es Profesora-Investigadora de FLACSO (Ecuador) (cvegas@flacso.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-5317-4237>)

**Dr. Carlos Reyes** es Profesor de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador), y de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) (creyes@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-8911-700X>)

**Dra. Tatiana Bichara** es Profesora y Coordinadora de investigación del Instituto de Altos Estudios del Ecuador (Ecuador) (tatiana.bichara@iaen.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-6868-7206>)

**Graciela Ramírez** es Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) y doctoranda por la Universidad Católica del Perú (Perú) (gramirez522@puce.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-1569-8232>)

**Christian Paula** es Profesor Titular de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) (christian.paula16ec@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-4688-3534>)

**Laura Pesántez** es Analista de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de Cuenca. (Ecuador) (laura.pesantez@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-2389-177X>)

**Ana Lucía Íñiguez** es Profesora Titular de la Universidad de Cuenca (Ecuador) (ana.iniguez@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-6117-7737>)

**Katherine Ullauri** es Coordinadora de Bienestar Estudiantil de FLACSO (Ecuador) (ckullauri@flacso.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-4548-602X>)

**Dra. Andrea Aguirre** es Profesora Titular de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador); (avaguirre@uce.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-1545-3857>)

**Milena Almeida** es Profesora Titular y Directora del Instituto de Investigación en Igualdad de Género y Derechos de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) (genero.derechos@uce.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-2219-4614>)

**Erika Arteaga** es Doctoranda en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) (erikarteaga@yahoo.com) (<https://orcid.org/0000-0002-3863-8179>)

**Recibido:** 2018-02-28 / **Revisado:** 2018-04-16 / **Aceptado:** 2018-05-02 / **Publicado:** 2018-07-01

## Resumen

El acoso sexual en las instituciones de educación superior (IES) es una problemática que se está explorando y visibilizando en el Ecuador. Sin embargo, la falta de datos que ayuden a estimar la magnitud del fenómeno es notoria. Esto alimenta la idea de que no se trata de un problema prioritario. Este artículo da cuenta del proceso de validación de contenidos entre expertas para la construcción de un instrumento de medición de la prevalencia de este fenómeno. Este proceso se efectuó mediante el juicio de personas expertas para elaborar un inventario de prácticas y la selección de las más relevantes y representativas mediante el sistema de porcentaje de acuerdo (Grant y Davis, 1996). Se concluye que la fase de validación de contenidos por personas expertas es clave para la elaboración de instrumentos sobre el acoso sexual debido a la multiplicidad de definiciones y la escasa delimitación del fenómeno. El panel de expertas incorporó nociones que no están contempladas en la literatura. En referencia a la jerarquía se incluyó las relaciones emergentes en dinámicas interseccionales, algo que no puede dejarse de lado en el contexto ecuatoriano. También se consideró la delimitación de las prácticas asociadas al contenido, el efecto, la frecuencia, el fin, el contexto y el modo. Finalmente el planteamiento común favoreció contar con los indicadores para la medición y la futura obtención de cifras que no sean dispares para comparar los resultados entre universidades y en clave feminista.

**Descriptores:** Acoso sexual universitario, violencia de género, validación de contenido, prevalencia de acoso sexual.

## Abstract

Sexual harassment in institutions of higher education (IHE) is a problematic about which awareness and exploration is on the rise in Ecuador. However, there is a notorious lack of data to aid in estimating the magnitude of the phenomenon. This feeds into the idea that we are not dealing with a problem that needs to be prioritized. In this article, we describe the process for validating contents among experts for the construction of an instrument to measure the prevalence of this phenomenon. This process was carried out with the judgment of experts of the practices by the level of interrater agreement method. (Grant y Davis, 1996). We concluded that the content validation phase for experts is important for the development of instruments on sexual harassment because there are multiplicity of definitions and it isn't clear the delimitation of the phenomenon. The panel of experts incorporated notions that are not contemplated in the literature. In reference to the hierarchy, emergent relationships in intersectional dynamics are included, something that cannot be left aside in the Ecuadorian context. The delimitation of practices related to content, effect, frequency, purpose, context and mode was also considered. Finally, the common approach favored having the same indicators to allow comparing results between universities in a feminist perspective.

**Keywords:** Sexual harassment, higher education, gender violence, contents validation, sexual harassment prevalence.

## 1. Introducción y estado de la cuestión

El acoso sexual en las instituciones de educación superior (IES) es una problemática que brega por salir a la luz. Diversos colectivos de estudiantes y docentes han hecho públicas situaciones históricamente silenciadas y naturalizadas en nuestras<sup>1</sup> universidades. No obstante, a la hora de identificar las concepciones en torno a estas prácticas

hay un claro desconocimiento. Por otro lado, cuando se logra detectarlo la opción es silenciarlo para evitar represalias; en buena medida, esto se debe a que no en todas las IES se cuenta con políticas y rutas claras para prevenirlo, atenderlo y sancionarlo. La responsabilidad de solucionar esta situación recae en quien ha vivido el acoso, porque se entiende que está en sus manos poner la denuncia, tal como sucede con otros tipos de violencia (Marugán y Vega, 2002). Cuando se da



paso a visibilizar o denunciar la situación, se tiende a responsabilizar a quienes son agredidas por haberlo provocado. Si los casos llegan a las instancias de justicia, quedan atrapados en un sistema lento y revictimizante. Finalmente, cuando se logran sentencias en algunas IES, las autoridades recurren a artimañas —acciones administrativas que sortean la ley—, para permitir que los agresores vuelvan a ejercer sus funciones. Estas constataciones nos alertan sobre un cotidiano, dentro del ámbito educativo, que produce y reproduce concepciones y prácticas patriarcales. Lejos de conformar un espacio de transformación social, las IES parecerían constituir mecanismos para perpetuar relaciones desiguales.

Estas situaciones suscitaron nuestras preguntas de investigación: ¿Qué está sucediendo en las universidades ecuatorianas en torno al acoso sexual? ¿En qué relaciones aparece? ¿Quiénes son las personas agredidas y agresoras? ¿Qué efectos tiene el acoso sexual? ¿Cómo se actúa en las IES?

Para responder a estas preguntas, inspirándonos en la noción de conocimiento situado (Haraway, 1995), hicimos una elección metodológica desde nuestra posición política. En nuestro contexto parece necesario contar con datos empíricos para dotar de visibilidad a este problema social. Como lo indican varios autores (Blumer, 1971; Fuller y Myers, 1941; Kohn, 1976; Merton, 1971; Sullivan, Thompson, Wright, Gross y Spady, 1980; citados por Pérez Guardo, 2012), para que un fenómeno adquiera la condición de problema social debe ser posicionado como tal por un colectivo social que busca su solución, debe suscitarse un consenso en la sociedad para señalarlo como problema social y finalmente debe contarse con datos que evidencien su presencia y sus efectos. Como los datos sobre acoso sexual en el ámbito universitario son escasos, se fomenta la idea de que no se trata de un problema prioritario.

El objetivo de nuestra investigación es contribuir a la visibilización, detección, prevención y atención del acoso sexual en las IES. Hemos considerado primordial visibilizar la prevalencia del acoso sexual y sus efectos en el ámbito laboral y

académico mediante el diseño y posteriormente la aplicación de un cuestionario de prevalencia desarrollado por personas expertas y validado en nuestro país, con miras a establecer políticas, planes y programas dentro de nuestras universidades. En este artículo nos centramos en dar cuenta de parte del objetivo, es decir, presentamos los resultados del proceso de validación de contenido en la construcción del instrumento de identificación de la prevalencia del acoso sexual en las universidades.

La validación del contenido en el desarrollo de un instrumento es crucial, pues durante esta fase se eligen los ítems que se seleccionarán para ser medidos (Grant y Davis, 1996). Asimismo es relevante mostrar el proceso y la metodología de validación de contenido, lo cual representa un aporte al campo de la investigación cuantitativa. Por otro lado, este proceso también puede contribuir a la delimitación de la conceptualización del acoso sexual en el contexto nacional. Además, es necesario comprender esta problemática en función de los efectos y consecuencias que tiene en el rendimiento laboral y académico. En este sentido, compartimos la idea de Preciado y Franco (2013): los procedimientos de construcción de instrumentos cuantitativos resultan aportes fundamentales para quienes realizan investigaciones dentro de campos poco explorados.

Si bien la violencia de género en el Ecuador fue posicionada desde mediados de la década de los 80, el acoso sexual en el ámbito universitario ha sido un tema escasamente investigado. Algunas tesis de licenciatura son interesantes excepciones (Álvarez y Guarderas, 2018; Ormaza, 2013), así como un informe de una investigación cualitativa con una muestra cuantitativa del Consejo Nacional de Mujeres (Logroño, 2009). En otras latitudes sí se han profundizado estos estudios (Benson y Thomson, 1982; Bosch *et al.*, 2012; Fitzgerald *et al.*, 1988; Kury, Chouaf, Obergfell-Fuchs, y Woessner, 2004; Piqueras, 2013; Valls *et al.*, 2008). Asimismo, también se encuentran incipientes investigaciones en algunos países de América Latina, tales como México (Evangelista, 2017; Silva, Vázquez y Lara, 2012),



Colombia (Castaño-Castrillón *et al.*, 2010) o Perú (Castañeda, Espinoza, y Manrique de Lara, 2016).

En referencia a la definición de acoso sexual partimos del presupuesto de que el acoso sexual es un tipo de violencia de género, es decir, es parte de un complejo entramado material y simbólico constituido por discursos y prácticas hegemónicas heteropatriarcales, atravesados por concepciones racistas y clasistas (Guarderas, 2014). Estos discursos y prácticas violentos colocan al sujeto en situación de inferioridad y desigualdad, y se activan en las relaciones familiares, comunitarias, barriales, institucionales, universitarias: “es un mecanismo para, en última instancia, perpetuar las relaciones desiguales de poder” (Guarderas, 2014, p. 98).

Según varias autoras (Bosch *et al.*, 2012; Pérez Guardo, 2012), el origen del concepto de acoso sexual fue jurídico, hacía referencia al acoso en el mundo laboral y se lo definió como comportamiento masculino intrusivo e indeseado sobre las mujeres. Desde la perspectiva de Bosch y sus colaboradoras (2012), el acoso sexual aludía a la negación del valor a las mujeres en el ámbito laboral, que se manifestaba en términos sexuales con la intención de ejercer poder sobre ellas. El 1992, Paula Nicolson y Jane Ussher (citadas por Pérez Guardo, 2012) incluyeron en la definición el ámbito académico, y lo definieron como:

Cualquier indeseada e inaceptada insinuación sexual, petición de favores de tipo sexual, contacto físico o de palabra, cuando ese contacto tiene el propósito o efecto de interferir irrazonablemente en el trabajo de un individuo, en su actuación académica o intenta crear un ambiente laboral o académico intimidatorio, hostil u ofensivo (p. 5).

El concepto nace, por tanto, asociado con las relaciones de poder: “el acoso sexual es un problema de poder, no un problema sexual” (Kornblit y Petracci, 2002, citadas por Bosch *et al.*, 2012, p. 9). El acoso sexual incluye el empleo de la autoridad para exigir satisfacciones sexuales o imponer requerimientos sexuales indeseados a quien es agredida en el contexto de una relación,

concibiendo a las mujeres como objeto sexual y a disposición de quien la agrede (Hirigoyen, 2000). A partir de lo expuesto es necesario acentuar que el acoso sexual no es un problema de poder jerárquico sin más, sino de poder de género, que puede entrelazarse con las jerarquías universitarias.

Por otro lado, en el contexto ecuatoriano encontramos algunas definiciones. El Código Orgánico Integral Penal (2014) establece explícitamente lo que se considera acoso sexual:

La persona que solicite algún acto de naturaleza sexual, para sí o para un tercero, prevaleciendo de situación de autoridad laboral, docente, religiosa o similar, sea tutora o tutor, curadora o curador, ministro de culto, profesional de la educación o de la salud, personal responsable en la atención y cuidado del paciente o que mantenga vínculo familiar o cualquier otra forma que implique subordinación de la víctima (...) (p.28).

La Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación la Violencia de Género contra las Mujeres (2018) no contiene un articulado específico sobre acoso sexual, aunque lo incluye como una de las prácticas de la violencia psicológica de modo explícito y de modo implícito en la violencia sexual. La misma ley se refiere a la violencia en el ámbito educativo como “aquella que se ejerce mediante palabras, acciones, omisiones o conductas que infringen o inducen docentes, personal administrativo, compañeros u otro miembro de la comunidad educativa (...) contra las mujeres” (p.10).

Conforme se evidencia es en el código penal donde se define legalmente al acoso sexual que se lleva a cabo en las relaciones de poder institucionales laborales y educativas, sin embargo, en esta definición quedan de lado las relaciones de poder patriarcales que lo dotan de significación social.

Este artículo consta de tres secciones. En la primera se da cuenta de la perspectiva metodológica y el procedimiento de la investigación. La segunda parte describe los principales resultados sobre el proceso de construcción del instrumento. Se cierra con la discusión y las conclusiones.



## 2. Metodología, métodos y materiales

Siguiendo a Balasch y colaboradoras (2005), la propuesta de la investigación crítica y comprometida pretende identificar y actuar frente a las formas de dominación. Se trata, como indican las autoras, de considerar al conocimiento producido como una versión del fenómeno estudiado, sin quedarnos en una mera actividad interpretativa sino reconociendo el carácter transformador de la práctica científica. Basadas en estos presupuestos apostamos por realizar una investigación desde la perspectiva de la objetividad situada y encarnada (Haraway, 1991/1995), conscientes de que investigar es entregar versiones del mundo para hacerlo más vivible y menos violento.

Para la validación del contenido del instrumento sobre la prevalencia del acoso sexual se han seguido los siguientes procedimientos sugeridos por Grant y Davis (1996): selección de grupo de personas expertas, uso del panel de expertas y guías de validación de contenidos.

La selección del grupo de expertas se basó en cuatro indicadores: experiencia en investigación cuantitativa o cualitativa en temas de género; entrenamiento pertinente en intervención vinculadas al género, la violencia de género y la salud; experiencia de trabajo en la universidad y; lugar geográfico de procedencia para garantizar la pertinencia lingüística del instrumento. Siguiendo a Lynn (1986, citada por Grant y Davis, 1996) el grupo debería estar conformado entre tres y 20 personas expertas que cumplan con al menos uno de los indicadores señalados, siendo muy pertinente la participación de quienes cumplan más de un criterio. Asimismo una variable que entraba en juego en este proceso era el deseo e interés de participar en este proceso.

Se contactaron a cinco personas expertas que trabajaban en universidades como investigadoras en tema de género, violencia o salud. Todas, excepto una, respondieron de inmediato y expresaron su interés en participar de este proceso.

Estas personas, conforme el sistema de muestra de bola de nieve, nos contactaron con otras investigadoras e interventoras vinculadas a la temática. Se conformó un grupo de 15 personas expertas: 10 contaban con experticia en investigación en género; dos en investigación cuantitativa y cualitativa; y un investigador de salud. También se contó con la participación de una persona de bienestar estudiantil que atiende situaciones de acoso en la universidad. Las personas expertas eran de dos universidades privadas y cuatro públicas; tres universidades exclusivamente de posgrado y cuatro de universidades de pregrado y posgrado; seis universidades quiteñas y una cuencana. La procedencia de las personas expertas cubrió las regiones geográficas del país donde operan más universidades: sierra norte, sierra sur y costa. También se conformó un grupo de expertas externas al proceso para la revisión del constructo final. Las siete personas externas fueron expertas en género, comunicación y psicología.

En referencia al uso del panel de expertas (Grant y Davis, 1996) se realizaron tres talleres grupales presenciales y varias consultas individuales virtuales. En un primer momento se realizó una aproximación a las experiencias que se reportaron en las siete universidades que hicieron parte de este proceso registrando lo presentado. Adicionalmente se presentaron las definiciones normativas de acoso sexual con la finalidad de que las personas expertas contasen con las bases conceptuales necesarias.

Posteriormente se elaboró un inventario de acoso sexual en las IES, inspirado en el trabajo realizado por Bustos y sus colaboradoras (2011). Luego se sumaron situaciones basadas en otros instrumentos (Bosch *et al.*, 2012; Preciado y Franco, 2013 ). Este inventario fue presentado a las participantes en forma de una guía para medir la pertinencia y la especificidad de los contenidos de los ítems. El modo de selección de los ítems se basó en el porcentaje de acuerdo —*level of interrater agreement*— (Grant y Davis, 1996).

Posteriormente, se presentó una segunda guía de selección de prácticas asociadas al



acoso sexual, para identificar la correspondencia entre la práctica descrita y el acoso sexual, es decir cuan relevante y representativo era cada comportamiento.

Se añadieron variables socio demográficas, variables de presentismo y ausentismo trabajadas por Aristides Vara-Horna y colaboradores (2016), frecuencia, circunstancias en las que sucedió el acoso y las acciones realizadas tras el acoso.

Finalmente se presentó una primera versión del constructo al panel de expertas quienes realizaron modificaciones en el estilo de la escritura de cada ítem. Tras lo cual se presentó a expertas externas para que analizaran el nivel de comprensión de cada ítem.

En referencia a los recaudos éticos en esta parte del proceso se explicó a las personas participantes: la finalidad de la investigación; se indicó que se trataba de una participación voluntaria y que podían dejar de participar en cualquier parte del proceso y; que su participación no implicaría ningún riesgo. Se les envió una invitación formal por escrito para participar del proceso. También se definió que la autoría del instrumento y los productos que se desprendiesen del proceso sería colectiva.

### 3. Análisis y resultados

#### 3.1. Primera fase

La primera fase de la construcción del instrumento se basó en la sistematización de las experiencias de acoso sexual que conocíamos dentro de las IES. Se mostró que, en una de las universidades, el acoso sexual se había presentado de modo distinto por área: administrativa (37%), estudiantil (27%), docente (25%) y docentes por contrato (14%) (Larrea, 2018). Se indicó también que, a partir de una investigación cuantitativa realizada en otra universidad, los y las estudiantes no conocen con claridad qué es y qué no es acoso sexual (Álvarez, 2018).

Se presentaron los siguientes casos: estudiantes de una universidad pública citadas por sus

docentes en sus despachos, que en ese momento aprovechaban las situaciones de cerco para hacerles insinuaciones; un docente que, con el pretexto de salidas académicas, llevaba a sus estudiantes a piscinas para observarlas de modo morboso; asistentes de cátedra que recibían en sus celulares mensajes con insinuaciones sexuales del docente de la cátedra y que al no mostrar reciprocidad se les exigió cumplir con más actividades en menos tiempo; estudiantes espiadas en el baño; estudiantes intimidadas al realizar una exposición en clase porque los varones susurraron “mucha ropa” o silbaron al pasar al frente. También se conoció el caso de una docente acosada por un estudiante.

Solamente dos universidades públicas cuentan con un protocolo para responder a los casos de acoso sexual. En otras se los maneja mediante Códigos de Ética. Los casos son atendidos desde el régimen disciplinario, es decir, por comisiones de ética, bienestar estudiantil e incluso por los consejos de carrera cuyos integrantes carecen de formación sobre la materia. Por lo general no se aportan pruebas y, por ende, las personas acusadas no son sancionadas, ni siquiera por la Fiscalía a pesar de que la Ley de Educación Superior contempla la responsabilidad de la institución en este ámbito. En una universidad pública se logró una sentencia gracias a la acción conjunta de estudiantes, docentes y medios de comunicación; lamentablemente, la sentencia fue apelada y el agresor volvió a su cátedra.

#### 3.2. Segunda fase

En esta etapa el panel de expertas debatió, a partir de la delimitación del concepto sobre los sujetos del acoso es decir quien lo ejerce y quien lo recibe y las relaciones jerárquicas que permean esta relación. Se adoptó la idea de tomar en cuenta a las diversas posiciones sexo-genéricas, es decir hombres, mujeres, *intersex* y personas *trans*, a fin de contar con mayores posibilidades de análisis sobre la incidencia y la casuística. Esto se incluyó en el instrumento en la sección del contexto socio demográfico.



En cuanto a la jerarquía, para el desarrollo del instrumento se eligió trabajar con dos cuestiones claves: las jerarquías que se activan en las relaciones cotidianas a partir de la interseccionalidad de clase, género, étnica entre otras y; las diversas relaciones que se dan en las IES, tanto en el orden laboral como educativo. En unos casos se refiere a relaciones educativas, mientras que en otros son de carácter laboral. No se puede perder de vista que el escalafón y el prestigio que entraña la carrera docente universitaria juegan un papel importante, especialmente en el contexto ecuatoriano, donde el componente de clase en la educación superior es un elemento acentuado de diferenciación. En ese sentido, se incluyó a personal administrativo, docentes, autoridades y estudiantes. Asimismo, incorporaron los distintos tipos de contratos laborales, de tal modo que se contemplen también aquellas personas que se encuentran en situaciones laborales que no son de dependencia, como quienes prestan servicios profesionales o servicios varios. De acuerdo con Pérez Guardó (2012), cuando se delimita el concepto de acoso sexual en el ámbito laboral se suele contemplar a quienes están dentro de la plantilla institucional, lo que ocasiona que queden por fuera las relaciones laborales precarizadas o informales.

En referencia a las conductas y percepciones se delimitó el concepto de acoso sexual considerando de forma simultánea el contenido, el efecto, la frecuencia, el fin, el contexto y el modo. El contenido alude a prácticas verbales, físicas y simbólicas que tengan un contenido sexual. El efecto se refiere al malestar e incomodidad que

causa. La frecuencia tiene que ver con la asiduidad y persistencia con la que sucede. El contexto implica una situación de asedio o de cerco que se va cerrando en torno a la víctima. Y la clave para diferenciar la cuestión es el modo cómo opera, pues el acoso implica que la persona agredida no ha dado señales de consentimiento, ni ha deseado ni aceptado esa conducta; más bien la ha padecido enviando señales de no aceptación, de rechazo o elusivas.

Otra cuestión importante al momento de delimitar el problema fue el lugar donde ocurre. En la bibliografía revisada se alude escasamente a esta cuestión. Aquí radica la clave para diferenciar al acoso sexual en el ámbito universitario de otros contextos, como, por ejemplo, el acoso sexual callejero. La idea es que este acoso sucede tanto dentro de los campus universitarios como en otros espacios donde la relación que prevalece es la universitaria. Es decir, espacios como las oficinas de los profesores, los bares u otros sitios donde interactúan personas de la misma universidad. Se incluyó en el instrumento el lugar donde ocurrió la situación.

### 3.3. Tercera fase

Esta fase implicó la validación de los contenidos de cada ítem, a través del juicio de expertas sobre la especificidad y la pertinencia de los elementos y comportamientos que definen e identifican el acoso sexual. Se presentaron los 27 indicadores (Tabla 1). De esta manera, el 70%, de las 15 expertas consultadas, mostraron concordaron en una lista de 15 ítems pertinentes y específicos para medir el acoso sexual.

Tabla 1. Tabla de porcentaje de acuerdo de especificidad y pertinencia\*

Nº	Ítem	Porcentaje de Acuerdo de Especificidad	Porcentaje de pertinencia
1	Comportamiento verbal de contenido sexual no deseado.	62,9%	81%
2	Comportamiento no verbal de contenido sexual no deseado.	65,4%	77%
3	Contacto físico de contenido sexual no deseado.	88,5%	100%
4	Acto de discriminación por género.	0,0%	23%
5	Acto de abuso de poder ejercido con el objetivo de obtener favores sexuales.	84,6%	100%



Nº	Ítem	Porcentaje de Acuerdo de Especificidad	Porcentaje de pertinencia
6	Insinuaciones, observaciones sexuales indeseadas.	76,9%	88%
7	Solicitud, exigencia de favores sexuales	88,5%	100%
8	Comportamiento sexual desagradable y ofensivo para la persona que lo sufre.	15,4%	58%
9	Comportamiento sexual que incide negativamente en las posibilidades de desarrollo normal de la persona que lo sufre.	11,5%	15%
10	Solicitud de acto de naturaleza sexual para sí o para terceros.	15,4%	31%
11	Hacer prevalecer situación de autoridad o poder para lograr favores sexuales. Jerarquía, implícita o explícita.	76,9	100%
12	Avance sexual no bienvenido, repetido y no recíproco.	53,8%	92%
13	Atención sexual no solicitada.	19,2%	81%
14	Exhibición de pornografía que incomoda u ofende.	15,4%	69%
15	Maltrato sexual.	11,5%	42%
16	Comportamiento sexual no deseado llevado a cabo en distintos espacios de la vida universitaria.	15,4%	77%
17	Conductas de carácter sexual no consentidas que tienen efectos negativos sobre las personas agredidas.	19,2%	85%
18	Señales o mensajes de naturaleza sexual que incomodan u ofenden.	15,4%	69%
19	Acciones simbólicas de carácter sexual ofensivas, no deseadas ni consentidas.	61,5%	85%
20	Actos ofensivos de naturaleza sexual realizados por cualquier persona del ámbito universitario a estudiantes, docentes, administrativos y personal de servicio.	53,8%	85%
21	Formas de violencia sexual simbólica.	61,5%	15%
22	Imágenes o mensajes sexuales ofensivos difundidos por redes sociales.	12,0%	28%
23	Abuso sexual emocional o físico de su pareja o alguien importante en el ámbito familiar.	12,0%	8%
24	Recibir golpes, patadas u otras formas de violencia física.	0,0%	8%
25	Ser forzado a tener actividades sexuales.	16,0%	28%
26	Generar temor permanente de abuso sexual.	61,5%	38%
27	Desvalorizar, menospreciar o no tomar en cuenta las ideas, propuestas, proyectos de mujeres o de personas de diversidades sexuales en el ámbito académico o laboral de las IES.	0,0%	12%

\* Algunos ítems han sido adaptados del Cuestionario HOSEL de Preciado y Franco (2013)

Elaboración: Larrea (2018)

Según Grant y Davis (1996) entre el 70% y 80% implican alto nivel de aceptabilidad del indicador, por ello se excluyeron aquellas que tenían entre 0-69% de respuestas.

Habiendo decidido que el instrumento debería medir la prevalencia de prácticas de acoso sexual antes de consultar de manera direc-

ta la posible experiencia de acoso sexual, se hacía necesario identificar cuáles comportamientos serían investigados. Se presentaron treinta indicadores (Tabla 2) de diversas prácticas con el fin de indicar si se trataba de acoso sexual, de comportamiento grosero o incorrecto o de un comportamiento normal. Mediante la validación



de las expertas, fueron seleccionados 18 prácticas indicadoras de acoso sexual, sobre las cuales hubo acuerdos de al menos el 70% de las personas expertas consultadas.

Tabla 2. Tabla de identificación de prácticas relacionadas al acoso sexual\*

Nº	Prácticas/Comportamientos	Porcentaje de correspondencia con acoso sexual
1	Hacer chistes y bromas obscenas frecuentes en público.	0%
2	Recibir piropos y comentarios sexuales.	53,8%
3	Pedir citas de manera reiterada.	76,9%
4	Realizar gestos y miradas insinuantes o provocadoras.	53,8%
5	Realizar preguntas sobre la vida sexual de la otra persona.	57,7%
6	Pedir explícitamente y reiteradamente mantener relaciones sexuales cuando la otra parte no lo desea.	88,5%
7	Realizar un acercamiento excesivo no deseado.	87,7%
8	Recibir abrazos y besos cuando no son deseados.	100%
9	Recibir tocamientos, pellizcos u otros.	100%
10	Recibir presiones para obtener sexo a cambio de algún favor.	100%
11	Verse obligada/o a realizar favores sexuales a cambio de una mejora en la nota o algo parecido.	100%
12	Sufrir un asalto sexual.	100%
13	Aprovechar situaciones supuestamente académicas (visitas al despacho, seminarios, tutorías, etc.) para forzar mayor intimidad.	100%
14	Acordar una cita voluntaria.	3,8%
15	Comentarios ofensivos sobre alguna parte concreta de la anatomía humana.	57,7%
16	Envío de notas, cartas o similares pidiendo encuentros sexuales.	76,9%
17	Tocamientos en zonas no genitales de carácter supuestamente fortuito.	88%
18	Acudir a terceras personas como mediadoras de intereses personales.	60,0%
19	Petición explícita a la persona potencialmente acosada de que muestre determinadas partes del cuerpo.	100%
20	Comentarios negativos u ofensivos sobre el aspecto físico de otras personas.	0%
21	Llamadas insistentes al domicilio particular de la persona que no desea esta relación.	100%
22	Envío de notas, mensajes, cartas o similares pidiendo intimidad a la persona potencialmente acosada.	100%
23	Petición explícita de mantener relaciones sexuales haciendo alusión a los beneficios/perjuicios que esto podría reportar a la otra persona	100%
24	Alimentar sentimientos de culpabilidad aludiendo a posibles problemas sexuales de la persona que no lo desea: represión sexual, falta de atractivo físico, etc.	80%
25	Atribuir a la otra persona los deseos lascivo u obsceno propios.	76%
26	Comentarios sobre la vida sexual de la otra persona.	26,1%
27	Mantener conductas provocadoras de exhibicionismo ante otra persona.	48%
28	Alusiones públicas y reiteradas sobre la vida íntima de la otra persona.	25,0%
29	Buscar coincidir en una reunión social para iniciar una relación.	8,3%
30	Miradas insistentes, tanto en público como en privado, a una parte concreta de la anatomía de la otra persona.	70,8%

\* Adaptada del Cuestionario de Percepción de Acoso Sexual (Bosch y sus colaboradoras, 2012)

Elaboración: Larrea, 2018



En la tabla 2 se presentan los porcentajes de respuestas de las expertas referentes a la relación entre la práctica presentada en la delimitación del concepto de acoso sexual.

### 3.4. Cuarta fase

Las 21 preguntas de la escala final fueron formuladas guardando concordancia con el constructo y con los contenidos validados, agrupados en cinco tipos de comportamientos:

- Comportamiento verbal de contenido sexual no consentido.
- Comportamiento no verbal de contenido sexual no consentido.
- Contacto físico de contenido sexual no consentido.
- Cercamiento sexual no bienvenido, repetido y no recíproco.
- Actos de abuso de poder ejercidos con el objetivo de obtener favores sexuales.

Para responder al constructo acordado, el instrumento también recabó, mediante información contextualizada y detallada, la frecuencia, los detalles de las experiencias identificadas y sus impactos en la vida académica, laboral y personal. Indagó sobre los mecanismos de apoyo existentes en la institución educativa y su reconocimiento por parte de la población universitaria.

El instrumento pasó por varios momentos de validación. En primer lugar, fue sometido a juicio de personas expertas que no participaron de los talleres, para valorar de manera independiente aspectos como lenguaje y comprensión. Al mismo tiempo, se realizó un pre-test cognitivo con varias personas de la población universitaria, que permitió evaluar el tiempo promedio de aplicación y la comprensibilidad del instrumento. Finalmente, el instrumento fue nuevamente sometido a la validación del panel de expertas, quienes aprobaron la claridad y la pertinencia de cada una de las preguntas específicas y la estructura del cuestionario, aportando a su forma final.

## 4. Discusión y conclusiones

El proceso de validación de contenidos por expertos en el desarrollo de instrumentos de medida de prevalencia de fenómenos psicosociales es fundamental, pues comúnmente los test psicométricos, los cuestionarios y encuestas son desarrollados fuera del contexto ecuatoriano o adaptados sin procesos de validación rigurosos. En referencia al proceso de validación de contenidos la principal dificultad apuntada en la literatura es la incongruencia entre la conceptualización y el contenido del constructo (Grant y Davis, 1996). El caso del acoso sexual no está exento de esta dificultad, por el contrario, tiende a ser un fenómeno con amplitud de definiciones.

Siguiendo a Pérez Guardó (2012), la delimitación del concepto de acoso sexual se relaciona con los siguientes elementos: los sujetos (sexo, jerarquía y relación con la actividad), las conductas y la percepción de la persona acosada. Cada uno de estos elementos mereció profundas reflexiones en el proceso de validación de contenido presentado. Para esta autora existen distintos modos de comprender a los sujetos, se tiende a asociar a las mujeres con las víctimas y a los hombres como victimarios y en otras investigaciones se contemplan a ambos sexos como potenciales personas agredidas y agresoras. El aporte del panel de expertas a este campo ha sido ampliar la noción de sujetos hacia las diversas posiciones sexo-genéricas.

En cuanto a la jerarquía, la definición jurídica nacional establece explícitamente la autoridad en la relación laboral o docente COIP, 2014). Sin embargo, es necesario incluir las relaciones de poder, sin perder de vista que dichas relaciones están atravesadas por diversas interpelaciones sociales marcadas por la dominación patriarcal. Esto es, hay que considerar la interseccionalidad, es decir, la “diversidad y dispersión de las trayectorias del entrecruzamiento de las diferentes modalidades de dominación” (Viveros Vigoya, 2016). Nuestra lectura de la interseccionalidad se distancia de un enfoque esencialista, universalista o de una simple sumatoria de categorías, pues, la condensación de



significados y prácticas en torno al género, la etnia y la clase marcan nuestras relaciones en el día a día, y las universidades no son ajenas a éstas. Asimismo, se eligió trabajar con las diversas relaciones que se dan en las IES, tanto en el orden laboral como educativo, sin perder de vista el escalafón.

El abordaje del acoso sexual es múltiple. En unos casos tiene un carácter más amplio, y está asociado con las perspectivas feministas norteamericanas, que fueron las que por primera vez se refirieron a este tipo de acoso como prácticas que implican consecuencias negativas para las mujeres (Pérez Guardó, 2012). Otras definiciones lo vinculan con tres aspectos: el acoso de género (actitudes degradantes hacia las mujeres basadas en estereotipos que aluden a las competencias y habilidades femeninas), la atención sexual no deseada (tocamientos, preguntas de índole sexual o pedidos repetidos de citas) y coerción o chantaje sexual (Morgan y Gruber, 2001). Asimismo, varias autoras aluden a dos tipos de acoso: el chantaje sexual o acoso *quid pro quo* o de intercambio, y el acoso sexual ambiental (Bosch *et al.*, 2012; Pérez Guardó, 2012). El panel de personas expertas aportó a la construcción de los ítems considerando de forma simultánea: el contenido, el efecto, la frecuencia, el fin, el contexto y el modo.

En el proceso de validación de contenidos se enfatizó en lo que Pérez Guardó ha denominado la percepción de la persona acosada. En palabras de la autora:

En todas las definiciones de acoso sexual laboral se aborda el tema de qué supone dicha conducta sexual para la persona acosada y cómo la recibe o se posiciona frente a ella. Los calificativos al respecto son numerosos y diferentes: indeseada, ofensiva, irrazonable, inaceptada o no buscada. Aunque estos son calificativos para las conductas, los consideramos en un apartado diferente porque son fruto de la percepción de que ellas tiene la persona acosada. Es decir, una conducta determinada no es ofensiva intrínsecamente, lo es en la medida que genera molestia para quien la recibe. Posiblemente este sea uno de

los criterios más importantes para delimitar el fenómeno (Pérez Guardó, 2012, p. 10).

Otra cuestión clave al momento de delimitar el problema fue el lugar donde ocurre. En la bibliografía revisada se alude escasamente a esta cuestión. Se incluyó en el instrumento el lugar donde ocurrió la situación.

Partir de las experiencias vividas en las IES enriqueció el trabajo de delimitación del fenómeno, atribuyendo al concepto acoso sexual categorías que lo caracterizan con el fin de elaborar un constructo operativo y medible. Se pudo delimitar el fenómeno gracias a los debates y estudios realizados en otros contextos, pero aterrizándolo en prácticas medibles acorde a las especificidades de cada universidad.

La variedad de abordajes conceptuales del acoso sexual complejiza la posibilidad de reconocerlo, detectarlo, medirlo y establecer políticas para su erradicación. Esta investigación sorteó esta dificultad precisando sus confines, pues se seleccionaron los elementos que por medio de la discusión y a través consenso entre las expertas (mayor a 70%) fueron apuntados como pertinentes, relevantes, representativos y específicos. De igual modo, se diferenció el acoso de otros comportamientos. La existencia de un planteamiento común entre las personas expertas favoreció contar con los indicadores para la medición lo que permitirá la obtención de cifras que no sean dispares y comparar los resultados.

Es fundamental la delimitación del abordaje en clave feminista, lo que implica partir de la comprensión del acoso sexual como una expresión de las relaciones de poder en las que se ponen en juego configuraciones vinculadas al género, la etnia, la clase social, las orientaciones sexuales, etc. Este es un aporte al campo para otras latitudes.

Concluimos que la elaboración de instrumentos a través de los paneles de experticia permite que los contenidos de los instrumentos se desarrollen acorde con las realidades locales, nacionales y regionales particulares. Consideramos que la articulación entre expertas



pertenecientes a diversas universidades fue enriquecedora para el tema de esta investigación, y que los procesos de validación mediante parámetros de coherencia conceptual y rigurosidad metodológica requieren de un compromiso social e institucional de las participantes.

## Agradecimiento

Esta investigación es financiada por la Plataforma por el Derecho a la Salud (proyecto ejecutado por la Fundación Donum con apoyo de la ONG belga Fondo de Cooperación al Desarrollo-FOS). La gestión operativa estuvo a cargo del equipo del proyecto "Intervención psicosocial y violencia de género" de la UPS; nuestro agradecimiento particular a Martín Arroyo, Amanda Álvarez, Carlos Játiva, Sofía Almeida y Jessenia Novillo, por la sistematización de los talleres. Agradecemos a los y las lectores de este artículo por sus acertados comentarios y sugerencias.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2018). *La violencia de género en la universidad. Una aproximación a las concepciones y prácticas de estudiantes de una universidad privada en Quito, desde octubre del 2016 a octubre del 2017*. (Tesis de Pregrado). Quito: UPS.
- Balash, M., Bonet, J., Callén, B., Guarderas, P., Gutiérrez, P., León, A., Montenegro, C., Montenegro, M., Pujol, J., Rivero, I., & Sanz, J. (2005). Investigación crítica: desafíos y posibilidades. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social* (8).
- Benson, D., & Thomson, G. (1982). Sexual harassment on a university campus: The confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social problems*, 29(3), 236-251. <https://doi.org/10.1525/sp.1982.29.3.03a00030>
- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., Ferreiro, V., Ramis, M., Escarrer, C., & Blahopoulo, I. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad.
- Bustos, E, Varela, O., Caputo, M., Aranda, E., & Messoulam, N. (2011). *Evaluación del Hostigamiento Laboral en nuestro contexto: Avances en el estudio de validez y confiabilidad*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Castañeda, N., Espinoza, Y., & Manrique de Lara, D. (2016). Influencia del acoso sexual en el rendimiento académico de la población estudiantil de la UNHEVAL-Huánuco. *Investigación Valdizana*, 10(1), 15-20.
- Castaño-Castrillón, J., González, E., Guzmán, J., Montoya, J., Murillo, J., Páez-Cala, M., Parra, L., Salazar, T., & Velásquez, Y. (2010). Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la Universidad de Manizales (Colombia) 2008. Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(1), 18-27.
- Código Orgánico Integral Penal, 180 del 10 febrero C.F.R. (2014).
- Evangelista, A. (2017). Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano. *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 336-341. <https://doi.org/10.22201/crim.unam000001c.2017.c33>
- Fitzgerald, L., Shullman, S., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., Ormerod, M., & Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of vocational behavior*, 32(2), 152-175. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90012-7)
- Guarderas, P. (2014). La violencia de género en la intervención psicosocial en Quito. Tejiendo narrativas para construir nuevos sentidos. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(3). <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1269>
- Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in nursing & health*, 20(3), 269-274. <https://goo.gl/A8CXRF>
- Haraway, D. J. (1991/1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (Vol. 28). Valencia: Cátedra.



- Hirigoyen, M. F. (2000). *Acoso moral*. Buenos Aires: Paidós.
- Kury, H., Chouaf, S., Obergfell-Fuchs, J., & Woessner, G. (2004). The scope of sexual victimization in Germany. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(5), 589-602. <https://doi.org/10.1177/0886260504262967>
- Larrea, M. (2018). *Informe de la construcción de un instrumento para la medición del acoso sexual en Instituciones de Educación Superior del Ecuador*. Documento no publicado.
- Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación la Violencia de Género contra las Mujeres, 175 del 5 de febrero C.F.R. (2018).
- Ley Orgánica de Educación Superior, 298 del 12 de octubre C.F.R. (2010).
- Logroño, J. (2009). Informe "Situación de acoso, abuso y otros delitos sexuales en el ámbito de la educación superior. Caso de la universidad central del Ecuador". Quito: CONAMU.
- Marugán, B., & Vega, C. (2002). Gobernar la violencia: apuntes para un análisis de la rearticulación del patriarcado. *Política y sociedad*, 39(2), 415-436.
- Morgan, P., & Gruber, J. (2001). Sexual harassment. *Sourcebook on violence against women*. Londres: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452224916.n4>
- Ormaza, A. (2013). *Prevalencia del acoso sexual en los estudiantes de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Propuesta de intervención. Riobamba. Febrero-julio 2012*. (Tesis de Pregrado), Riobamba: Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
- Pérez Guardo, R. (2012). Las limitaciones en la cuantificación del acoso sexual laboral en España. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 12(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n2.1022>
- Piqueras, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(3), 426-440.
- Preciado, M., & Franco, S. (2013). Hostigamiento sexual laboral en trabajadores de vigilancia de una empresa electrónica. *e-Gnosis*, 11.
- Silva, J., Vázquez, F., & Lara, M. (2012). El hostigamiento/acoso sexual de los estudiantes de medicina. *Revista Psiquiatría*, 28, 7-18.
- Valls, R., Aguilar, C., Alonso, M., Colás, M., Fisas, M., Frutos, L., . . . Torrego, L. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final. 2006-2008 (Exp. 50/05)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vara Horna, A., López-Odar, D., Alemán, L., Asencios, Z., Bailón, Y., Bayona, B., . . . De la Cruz, C. (2016). *La violencia contra las mujeres en las universidades peruanas: Prevalencia e impacto en la productividad académica en las facultades de ciencias empresariales e ingeniería*. Recuperado de <https://goo.gl/w2G4Tv>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

## Notas

- 1 El uso de la primera persona del plural responde a nuestra postura epistemológica, metodológica y política.





ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN

julio-diciembre 2018

Vol. 13, No. 2, 227

# Sección Miscelánea

*(Miscellaneous Section)*





# El mundo integral y complejo del sujeto de la educación

## *The subject of education's comprehensive and complex world*

**Dr. Iván Valencia Martínez** es Profesor Titular de tiempo completo en la Universidad del Atlántico (Colombia) ([ivanvalencia09@hotmail.com](mailto:ivanvalencia09@hotmail.com)) (<https://orcid.org/0000-0002-5791-9830>)

**Dra. Cecilia Dolores Correa de Molina** es Docente Titular de tiempo completo en la Universidad Simón Bolívar (Colombia) ([ccorrea@unisimonbolivar.edu.co](mailto:ccorrea@unisimonbolivar.edu.co)) (<http://orcid.org/0000-0002-4862-6593>)

**Recibido:** 2017-05-05 / **Revisado:** 2018-04-02 / **Aceptado:** 2018-05-07 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

La adopción de un *método etnográfico para la formación integral desde la complejidad* centra su análisis en la educación, escenario significativo para interpretar e identificar nuevas formas de comprensión del acto educativo, donde la pedagogía y la didáctica admitida por el docente son fundamentales para religar los procesos académicos. Comprender desde la escuela que el sujeto de la educación es un ser humano multidimensional, sumergido en una diáspora de incertidumbres, certezas, dudas y utopías, situaciones que requieren miradas complejas para reconocer conexiones que dinamizan el tejido social del conocimiento. El método investigativo implementado, privilegia el análisis hermenéutico de los procesos que intervienen en la formación integral y asume su comprensión e interpretación en el contexto de la escuela, buscando penetrar en las simbologías e imaginarios de la comunidad durante del acto educativo. Para ello, la apropiación de un *método etnográfico de investigación acción compleja para la transformación*, constituye una vía metodológica emergente identificadora de realidades, para avanzar hacia procesos de integralidad,

validar percepciones y reconceptualizaciones de la formación integral y generar actitudes de transformación en la comunidad docente y discente. Una práctica docente integral desde la complejidad propicia comprensión y valoración del estudiante en su condición de ser humano, otorga reconocimiento en el aula, necesario para un contexto social que reclama inclusión, dialogicidad y profunda sensibilidad ecológica y humana.

**Descriptor:** Método, etnografía, formación integral, complejidad, educación y praxis.

### Abstract

The adoption of an *ethnographic method for the comprehensive formation* from the complexity centers its object of analysis in the education, meaningful scenario to interpret and to identify new forms of grasping the educational act, in which pedagogy and teaching approach acknowledged by the educator are fundamental for the rebinding of the academic processes. Understanding from the school that the subject of education is a multidimensional human being, immersed in a plethora of uncertainties, certainties, doubts, hopes, pipe dreams, situations that

require compound looks to recognize the connections that boosts the social fabric of knowledge. The investigation method implemented, favors hermeneutic analysis of the processes that take part in the comprehensive formation and takes on the understanding and interpretation in the context of the school, seeking to delve into the symbolism and imageries of the community during the educational act. For this purpose, the appropriation of an ethnographic *method of research is a complex process for the transformation*. it is an emerging methodological pathway that enables to identify realities, to progress towards

## 1. Introducción

El presente artículo da cuenta de los resultados de una investigación desarrollada en la ciudad de Barranquilla, cuyo propósito principal fue propiciar desde las concepciones emergentes de la complejidad, una praxis pedagógica docente contextualizada y transformadora de procesos de formación integral en el nivel básico secundario, a partir de la comprensión del estudiante en su condición de ser humano.

Investigación realizada teniendo en cuenta que, mover los cimientos disciplinares para suscitar las transformaciones y autotransformaciones que demanda la educación de cara a los compromisos formativos de los estudiantes, sugiere ir más allá del discurso, de la norma y de la ley; es decir, requiere de una discrecionalidad intersubjetiva del docente, expresada en procesos que exhorten la voluntariedad de la comunidad académica, si se tiene en cuenta la necesidad de resignificación de la concepción de escuela para remediar, por lo menos, sus contradicciones tanto internas como externas y repensarlas en un ambiente de sensibilidad (Hernández, 2014, p. 234) humana.

La formación integral desde la complejidad vislumbra nuevas posiciones de observación y construcción de teorías no sobre la educación, sino para la educación en relación sistémica con la formación y en la comprensión de otras lógicas en los campos problemáticos que les toca abordar, para la explicación y acción didáctica de los procesos formativos en los diferentes niveles

comprehensive processes, to validate perceptions and rethinking about comprehensive formation and to generate attitudes of transformation in the teaching community and the students alike. A comprehensive teaching practice from the complexity nurtures understanding and valuing the student in his human being condition, grants recognition in the classroom, necessary for a social context that demands inclusion, dialogue and profound ecological and human sensitivity.

**Keywords:** Method, ethnographic, comprehensive formation, complexity, education, praxis.

donde interactúan. Ahora bien, formación y educación son categorías que conviven juntas, pero no son lo mismo y a pesar de hacer parte de una misma familia, entre ambas existen diferencias muy sutiles al decir de (Posada, 2008) “mientras la “formación” es una categoría más universal, que abarca al ser en su conjunto, la “educación” es menos universal, se refiere a la adquisición y desarrollo de elementos más focalizados (compartimientos, valores, conocimientos, competencias).

En este escenario, se propone una *metodología etnográfica investigativa de acción compleja para la transformación*, que busca no solo el reconocimiento de la multiplicidad de dimensiones que le son propias a los estudiantes en su condición de seres humanos, sino también, transgredir las fronteras disciplinares para abordar una visión distinta, dinámica, dialéctica y sistémica, en la perspectiva de avanzar hacia una concepción transformadora y autotransformadora de la educación, con visión crítica, humana e inclusiva, al respecto: “Hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que tenemos los docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes, pero tenemos iguales responsabilidades en la formación” (De Zubiría, 2013, p. 195).

Una *concepción emergente de la complejidad* implica comprender los problemas de la humanidad desde una perspectiva holística, donde lo unido, la incertidumbre, el caos,



lo sistémico, lo transdisciplinar y lo complejo, serán referentes conceptuales que permitirán una mayor comprensión del Ser en el contexto de un mundo que al decir de Heisenberg (citado por Martínez, 2011b, p. 88): “parece un complicado tejido de acontecimientos en el que toda suerte de conexiones se alteran, se superponen o se combinan y de este modo determinan la textura del conjunto”.

Apropiar metodológicamente desde el enfoque de la complejidad (Prigogine, & Stengers, 2002) los problemas de la educación y de quienes actúan como sujetos de la misma, es hacer converger dialéctica, dialógica y sistémicamente diversas teorías y disciplinas con la finalidad de provocar que emerja un nuevo conocimiento que no tenga propiedad disciplinar.

Reconocer desde un enfoque complejo y transdisciplinar nuevos escenarios que permitan comprender integralmente los procesos sistémicos que dinamizan la educación-formación de los estudiantes en el marco de una escuela que propicie los procesos académicos desde un bucle articulador, es avanzar hacia otras opciones metodológicas que admitan la autotransformación y transformación del sujeto.

Es válido reconocer los esfuerzos que, en esta última perspectiva, ya han iniciado desde la escuela otras corrientes teóricas como el crítico social, la enseñanza problémica, pedagogía activa, pedagogía conceptual, aprendizaje socio-cultural, entre otras, para buscar fundamentos y estrategias pedagógicas que sustenten la formación del Ser en el marco de una política que objetiviza la calidad educativa.

Ahora bien, la hermenéutica de la complejidad como opción metodológica desde la formación-educación, admite los saberes desde lo unido, en una dialéctica continua y discontinua, que hace del conocimiento un proceso integrador y diferenciador, en el cual al decir de Morín, citado por (González, 2008), “lo que está tejido en conjunto es un pensamiento que relaciona y se opone al aislamiento de los objetos de conocimiento...”....“lo complejo sería un

elemento de la transformación, por lo que es necesario pensar la educación como una transformación del sujeto y de la sociedad misma.”

Responder desde la escuela a los cambios culturales y avances científicos logrados desde las diversas áreas y disciplinas del conocimiento social y humano frente a la formación integral, donde los paradigmas, teorías y creencias vigentes empezaban a entrar en crisis, es reconocer un desarrollo parcial desde la disyunción, muy a pesar de que, desde ésta última, se obstaculiza la comprensión y formación integral del estudiante en su condición de Ser humano.

De esta manera, se refuta el modelo positivista y se apuntala hacia una metodología cualitativa emergente, donde la escuela reconozca al sujeto-objeto (dimensiones del estudiante) física, química y biológicamente por un lado, y psíquica, social y espiritualmente por el otro; como unidad y particularidad sistémica, en un contexto socioeconómicamente categorizado donde “alimento y cariño” (Martínez, 2009, p. 9), sean comprendidos sistémica y hologramáticamente articulados en un tejido cultural, con profunda sensibilidad humana, con particularidades definidas pero no definitivas, donde el todo es continuo y discontinuo en una permanente dialéctica de cambios cualitativos.

## 2. Fundamentación teórica y metodológica integrada

Una vía *metodológica etnográfica de investigación acción compleja para la transformación* (Valencia, 2016) no está basada en la mera y clásica descripción y análisis del fenómeno (observación pasiva, deliberación y especulación de las dimensiones), por el contrario, penetra al nivel de realidad (Nicolescu, 2011) que devela el contexto, para comprender, religar, sistematizar, validar integralmente los hallazgos, en un escenario de encuentros y desencuentros de imaginarios, simbologías, teniendo de presente una praxis que admita “el enfrentamiento de necesidades antagonistas, la creación de una realidad nueva



en nosotros y fuera de nosotros, donde el imaginario en par-te se encarna transmuta, donde lo real se desgarrar y se entreabre” (Morín, 2010, p. 37) para “aprender, desaprender y reaprender”

(Toffler, 1993, p. 271), en una acción dialéctica cualitativa que permitan una ininterrumpida reconceptualización del Ser en el contexto de su formación integral.

Gráfico 1. Representación de la categoría metodología etnográfica de investigación acción compleja para la transformación



Fuente: Valencia Martínez, 2016.

Desde esta perspectiva de análisis, el observador se compenetra con la realidad develada, hace parte de ella, emitiendo y recibiendo recíprocamente influencias del objeto de indagación, en la perspectiva de no alcanzar principios de causalidad, ello implica al decir de Heisenberg

que desde la incertidumbre, el “observador afecta y cambia la realidad que estudia” (Martínez, 2000, p. 16), por lo tanto ya no es posible llegar a principios y metas, sino generar actitudes de transformación en docentes y estudiantes desde las disciplinas y más allá de las disciplinas, iden-



tificando una estructura compleja que metodológicamente asuma componentes asociados a observación activa; religación; deconstrucción y reconstrucción conceptual; praxis para la complejización de los procesos.

Esta categoría metodológica develada en el gráfico 1, sirvió como referente para la implementación y desarrollo de la tesis doctoral “Formación integral y complejidad en la educación básica secundaria” que además de articularse a los objetivos de la investigación, también fue identificando las estrategias de indagación de acuerdo con el contexto y a las circunstancias específicas que develaba la realidad estudiada. De importancia significativa para este proceso:

Un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema a investigar,... el uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participante y en la entrevista con informadores representativos... lo cual admite un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación holística y ecológica de la conducta y los eventos dentro de un sistema funcional (Martínez, 2011, p. 200).

Ahora bien, la implementación de un *método etnográfico de investigación acción compleja para la transformación*, no descarta la apropiación de un enfoque cualitativo-fenomenológico, dado que:

Ofrece un punto de vista alternativo y diferente del positivista acerca de la objetividad y los métodos apropiados para el estudio de la conducta humana. Básicamente, esta orientación sostiene que los científicos sociales no pueden comprender la conducta humana sin entender el marco interno de referencia desde el cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones (Martínez, 2011, p. 201).

De esta manera, la formulación del *método etnográfico de investigación-acción compleja para*

*la transformación*, permite comprender, complementar e “interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (Elliott, 1994, p. 25), además, de otros actores sociales presentes en el entorno próximo o lejano, lo que “ocurre”, es necesario precisarlo, dado que “se hace inteligible al relacionarlos con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, porque las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción” (1994, p. 25).

En un contexto de investigación educativa compleja, su comunidad apropia y participa activamente del objeto de estudio e investigación, accede a la información, sistematización, interpretación y aprobación de los hallazgos, lo cual se desarrolla en un clima de confianza mutua “que solo puede ser validado a través del diálogo libre de trabas” (Elliott, 1994, p. 26).

Lo fundamental para un tipo de investigación etnográfica compleja desarrollada en un contexto escolar, es sensibilizar y consolidar un trabajo en equipo integrado por directivos, directivos docentes, profesores, estudiantes y padres de familia, capaces de oponerse, articularse y complementarse desde su rol de estudio profesional, frente a los problemas que hoy se le presentan al joven en un mundo planetario, dinamizado por un sistema de sistemas que desde lo lineal-disciplinar, lo tiende a deshumanizar, por consiguiente es necesario trabajar tanto con los contenidos disciplinares como con los contenidos no-disciplinares emergentes en las aulas, teniendo como foco principal el desarrollo humano (Batalloso y Moraes, 2012, p. 88).

Validar los procesos epistemológicos, teóricos y metodológicos desde una experiencia de indagación en el aula, propiciada desde un ambiente que facilite el proceso investigativo, es esencial para generar las actitudes de transformación cognitiva y humana que demande una comunidad educativa. “La metodología que utiliza el profesor para enseñar...debe promover el desarrollo del pensamiento, que va desde la simple



aproximación o demostración a la más compleja situación de aprendizaje” (Villalobos, 2001, p. 5).

### **3 Análisis y resultados de la metodología implementada**

#### **3.1. Praxis compleja, generadora de transformaciones en la formación integral desde un contexto de aula**

La realidad o nivel de realidad que envuelve el mundo educativo en las organizaciones escolares revela un escenario diverso y rico en experiencias sociales y culturales que muchas veces no encuentran oportunidad de expresión en el aula, debido entre otras, a la presencia de códigos mentales e imaginarios dominantes que han sido legitimados desde el poder disciplinar.

La ruptura de fronteras entre las disciplinas (corolario de la multiplicidad de áreas científicas y de unos modelos de sociedad cada vez más abiertos, de la desaparición de barreras en la comunicación y de una mundialización de la información) viene obligando a la toma en consideración de modelos de análisis mucho más potentes que los que eran típicos de una única especialización disciplinaria.

La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas de conocimiento existen; de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las denominaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que recurre (Torres, 1998, pp. 29-95).

Avanzar metodológicamente hacia escenarios de aula que posibiliten la libre circulación y articulación de saberes interdisciplinarios, constituyen una oportunidad para “entrelazar el conocimiento, ver todas las aristas posibles de construcción del mismo. Es ahí donde la transdisciplinariedad juega un importante rol en los procesos de investigación” (Nicolescu, 2002 en (González, 2009, p. 14). La tendencia de una educación cognitiva disciplinar desarticulada de las disciplinas

y de la formación, permite identificar al decir de (Correa, 2004a, p. 241) que “la concepción asignaturista y fragmentada del conocimiento, la parcelación entre la teoría y la práctica que han caracterizado los planes de estudios ha de ser superada por propuestas curriculares interdisciplinarias”.

No obstante, la escuela avanza de la mano de currículos disciplinares donde “el concepto tradicional de ciencia y su método empírico experimental, parecen, más bien, constreñir y aprisionar la imaginación creadora de nuestro pensamiento” (Martínez, 2011, p. 18), marcando límites, que aprisionan al Ser en un mundo que no es real, generando nuevas fronteras que impiden la diáspora de un pensamiento “que reconozca y trate los fenómenos multidimensionales en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones... un pensamiento que aísla y separa hay que sustituirlo por uno que distinga y una” (Morín, 2000, p. 10).

Las disciplinas en el contexto de la sociedad del conocimiento alcanzan verdades parciales, no obstante y a pesar de ser verdades cortoplacistas, la evidente resistencia al cambio parece inquebrantable en el pensamiento docente, retar a la ciencia, sería a su juicio dar un paso a lo incierto, a lo desconocido, a lo oscuro, a la penumbra, generándose una tipología de miedos que invade el mundo objetivo y subjetivo de los seres humanos que hacen parte de esta comunidad, emerge el temor, la duda y desconfianza, es decir; el miedo a errar.

El miedo a errar en el aula es el miedo a perder el “poder” y “control” que otorga el conocimiento parcial de la disciplina, no hacerlo, es cederle espacio a otros saberes que circulan en el pensamiento del sujeto de la educación, muchas veces negados e incomprensibles, porque que escapan al saber y control disciplinar que posee el docente. Posibilitar el error en el aula implica desafiar la certeza positivista del conocimiento, es abrir diversas vías epistemológicas que interroguen la incertidumbre y hagan posible la emergencia de nuevas visiones críticas-sociales. Contexto que demanda una tipología de docentes con saberes



integradores, que reten la disyunción y le apuesten a la conjunción susceptible de provocar una comprensión hologramática de los grandes desafíos que hoy retan a la educación: la formación integral.

La formación como categoría educativa ha sido escenario de controversia desde la antigüedad, pasando por los clásicos, contemporáneos y tiempos actuales, respectivamente se destacan teóricos de la talla de: Platón, Aristóteles, Humboldt, (Gadamer, 1999), (Guy, 2000), (Orozco, 1999), (Tobón, 2010), (Nova, 2013) y (Correa, 2009), respectivamente entre otros, los cuales en su conjunto, han dejado valiosos aportes científicos que aún recrean y controvierten los diversos puntos de vista que cada campo conceptual sugiera.

Ahora bien, formar integralmente, es reconocer la existencia de una multidiversidad de dimensiones que están presentes en el ser humano. Ello implica, romper o acercar las fronteras que el mundo objetivo y subjetivo han creado para mantener incólume el principio cartesiano de la dispersión.

El docente debe reconocer que el desatrapamiento disciplinar, también es un proceso emancipador, le permite identificar que vivimos en un mundo caracterizado por “interconexiones a un nivel amplio y global” (Martínez, 2009, p. 20) lo cual implica, avanzar hacia la problematización e integración sistémica de saberes y conocimientos, al decir de (Bertalanffy, L. Von, y otros, 1981, p. 47), cuando expresa, “desde el átomo hasta la galaxia, vivimos en un mundo de sistemas”.

Hacerlo, sugiere procesos de cambios a las formas de actuar, sentir, pensar y hacer; no obstante, resistencias aún vigentes en una tipología de docentes regidos por principios de inflexibilidad cognitiva, obstaculizan su religación, generándose un divorcio entre lo pensado y lo actuado, manteniéndose una especie de equilibrio “sin rumbo” que retrasa los procesos académicos y formativos esenciales desde una dialéctica cualitativa.

La transformación y la autotransformación son actos sistémicos propios de la individualidad del Ser, donde intervienen aspectos sociales, cultu-

rales y genéticos, por consiguiente, no la propicia la norma, ley, reglamento y/o capacitaciones, sino la misma persona. En este sentido, la historia registra la asistencia masiva de docentes a encuentros de capacitación y formación, justificadas muchas veces por un sinnúmero de razones que van desde las más exóticas hasta las más inverosímiles, convirtiendo esos escenarios en espacios de dialogo sustentados desde acciones rutinarias y mecanizadas que una vez regresan al aula, divorcian rápidamente la teoría de la práctica y viceversa.

Ahora bien, no se trata de ir al extremo, e invalidar o negar que la existencia de estrategias pedagógicas de cualificación docente aún tengan una vigencia conceptual en la escuela y fuera de ella, favoreciendo experiencias positivas para el cumplimiento de las metas que consensualmente acuerda la planeación institucional; de lo que se trata, es identificar desde la investigación, una estrategia metodológica de pertinencia conceptual y contextual, que provoque desequilibrio epistemológico en la comunidad docente y estudiantil, es decir, provocar cambios de actitud evidentes en una praxis sistémica entre la cognición y la formación integral.

### **3.2. Aportes teóricos y metodológicos desde la complejidad a la formación integral**

El mundo académico transita de la mano de un sinnúmero de categorías que muchas veces encuentran un nivel parcial de comprensión e interpretación desde la ciencia positivista, no obstante ese mundo está inmerso en un entretejido dialéctico de ideas, pasiones, frustraciones, esperanzas, contradicciones, incertidumbres, cegueras, sentires, que transitan individual y colectivamente en la objetividad y subjetividad del ser humano, los cuales difícilmente pueden ser analizadas desde el filtro de la disyuncionalidad, superar ese obstáculo teórico y metodológico, requiere de visiones integradoras capaces de reconocer el todo en las partes y las partes en su relación sistémica con el todo, es decir, apropiar procesos religantes de un pensamiento hologramático y complejo.



El ser humano por naturaleza es complejo, una visión disciplinar solo ilumina una parte de la penumbra cognitiva, una visión inter y transdisciplinar abre una diáspora de interconexiones que aproximan la comprensión e interpretación de la realidad en la cual se sumerge el mundo integral del estudiante, donde “la transdisciplinariedad sería un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro- y pro-alimentación del pensamiento” (Martínez, 2011a, p. 67).

No obstante, adoptar una investigación etnográfica con visión compleja en un terreno de dominio y control disciplinar, es abrir una batalla simbólica de ideas, conceptos, percepciones e imaginarios, es luchar contra esquemas mentales que durante mucho tiempo han permanecido como protectores de la inalterabilidad y de la certeza que produce la cientificidad, caracterizadas por exhibir una marcada resistencia hacia el cambio, la transformación y la incertidumbre.

Una *metodología etnográfica de investigación acción compleja para la transformación*, es una experiencia de campo innovadora, significa retar desde el aula la implacable resistencia docente provocada por la dependencia disciplinar. No es el registro de voces, formas de actuar, pensar, vestir, lo que pasivamente debe consignar el diario de campo, máxime cuando la presencia de un “extraño”; es decir, del investigador, altera el clima organizacional y provoca una especie de “prevención”, entre otras, porque los resultados de una investigación que indaga pedagogía y didáctica docente pueden comprometer el encargo social encomendado.

Sin alterar la ética de la información y a la luz del consenso avalado desde las organizaciones escolares, una *metodología etnográfica de investigación acción compleja para la transformación*, contempla la implementación de diversas estrategias pedagógicas y didácticas que ganen pertinencia contextual al momento de generar desde sus propias voces desequilibrios epistemológicos en una comunidad educativa.

Las voces y percepciones emitidas por los actores claves de la comunidad educativa, al ser

llevadas al aula de clases o al escenario institucional de convergencia docente, pueden generar una especie de resonancia epistemológica que provoca de acuerdo a la actitud, reflexión, angustia, impotencia o transformación; es decir, poner a dialogar las voces de los interlocutores al mismo tiempo que desarrollan el acto educativo, propicia un ambiente de análisis recíproco frente a las particulares formas de pensar, sentir y actuar del docente y del discente.

Ello produce una especie de “negociación” en el mejor sentido del término entre la realidad develada y el mundo objetivo y subjetivo docente y discente, expresada en un cambio de actitud visiblemente validado y refrendado por la propia comunidad educativa.

La intención cualitativa se expresa al consensuar una apropiación pedagógica y didáctica más integradora con sensibilidad y afectividad, desencadenantes de un ambiente escolar que propicia mejores aprendizajes, en un escenario de aula que asume su propia autoevaluación articulada a los procesos misionales de la comunidad educativa, desde una dinámica hologramática, comprensiva, interpretativa y valorativa del estudiante en su condición de ser humano para “reconciliar los puntos de vista de acuerdo con principios y valores” (D’Angelo, 2005, p. 159).

La valoración, reconocimiento e inserción de los saberes populares que acompañan la cotidianidad de los estudiantes, y la articulación sistémica de saberes entre disciplinas al momento de desarrollar las clases, propician autoestima, responsabilidad, seguridad y participación en los estudiantes, haciendo posible la emergencia de estas nuevas unidades de análisis, propias de una escuela con pertinencia conceptual y contextual.

El aula de clases se convierte en un espacio agradable para la interlocución de saberes y conocimientos, de esta manera, los docentes admiten reconocer que sus estudiantes también son seres humanos integrados por una multiplicidad de dimensiones interconectadas entre sí.

La innovación pedagógica y didáctica es fundamental para estimular los aprendizajes diferenciadores, propios de aquellos escenarios



de aula que reconocen todos los puntos de vista como sinónimos del consenso y disenso, garantes de una circulación dialéctica de ideas, pensamientos y conocimientos.

La escuela en su conjunto por naturaleza es dialéctica, devela muchos rostros, muchas tensiones, propia de una dinámica humana sometida permanentemente a desequilibrios cognitivos y formativos. Esta velocidad que mueve el conocimiento pone a riesgo la linealidad de la “verdad”; el mundo es complejo, cambiante, sistémico, abierto a saberes emergentes, articulados a un escenario de aula donde la duda, la pregunta, la incertidumbre, constituyen retos permanentes para el docente y la escuela.

Premisas estructurales para considerar que la institución escolar debe propiciar escenarios de *cualificación docente en procesos de formación integral desde la complejidad*, con la finalidad de entretelar saberes interdisciplinarios que amplíen visiones cognitivas, formativas, integrativas y humanas.

Ese contexto de realidades advierte la necesidad de dar inicio a una reforma curricular integradora de saberes con visión holística (Guyas Fitch *et al.*, 2015), propia de instituciones que hayan identificado el plus diferenciador asociado a la multiplicidad de saberes. Vincular la comunidad docente a procesos de integralidad cognitiva y humana, con la intención de cultivar una nueva cultura pedagógica que coherente con la apropiación de nuevas didácticas, puedan hacer del modelo pedagógico una oportunidad dialógica y multidimensional. Realidad emergente que propicia condiciones para entrelazar el intangible socio-cultural presente en la unidad familiar a los procesos de complementariedad cognitiva y formativa de la escuela.

Escenario para acentuar la cultura de la participación multidiversa desde la promoción y el reconocimiento del otro, teniendo en cuenta, valores, emociones, habilidades y competencias, perspectiva sugestiva para estimular procesos permanentes de autoevaluación desde el aula, mediados por las voces de los participantes sujetos de la educación.

La educación es un entretejido sistémico de saberes y conocimientos sociales y humanos, son múltiples y entrelazadas las percepciones que llegan al estudiante, razón para considerar necesario que, desde el aula, los docentes mantengan visiones integrales independientemente del nivel o grado educativo donde se encuentre el sujeto de la educación.

Superar las resistencias objetivas y subjetivas, constituyen un desafío estructural para el docente, liberar el pensamiento lineal y avanzar hacia pensamientos y saberes interdisciplinarios, es dar un salto cualitativo hacia la emancipación del Ser humano. Por ello, la actitud de cambio y transformación es un acto individual que requiere una profunda y decidida articulación entre el pensar, el sentir y el actuar. Ello implica reconocer sus propias dimensiones y las que le son propias al mundo objetivo. Solo así aproximáramos una vía para avanzar hacia un proceso de comprensión del mundo integral y complejo del sujeto de la educación.

## 4. Conclusiones

La dispersión disciplinar en una limitante epistemológica para el conocimiento integral. La ignorancia de saberes interdisciplinarios produce efectos nocivos para la formación refrendada en una tipología de aula donde el docente apropia discrecionalmente una estrategia selectiva de interlocución en temas relacionados con la disciplina, sesgando la intervención colectiva y propiciando otro tipo de dispersión que afecta la libertad y cercena la circulación de saberes diferenciadores.

El poder del saber disciplinar es el poder del docente en el aula, produce ceguera interdisciplinar, los estudiantes globalizan sus interrogantes, lanzan señales de inconformidad que muchas veces el docente no escucha, su prioridad está centrada en el “cumplimiento” del tema y del programa, visibilizar esas percepciones en el aula, produce desequilibrios metodológicos y didácticos siempre y cuando medie una disposición individual de cambio y transformación.

Liberarse del poder disciplinar es alcanzar desde la educación la emancipación de las ideas,



avanzar hacia la autonomía del pensamiento, al decir de (Correa, 2004b, p. 61) significa que “la educación ha de entenderse como una influencia no manipuladora de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia: su meta será contribuir a que las personas desarrollen su autonomía, principio fundamental de la formación integral”.

Mediar con los códigos intersubjetivos de estudiantes y docentes significa culturalmente intervenir los imaginarios, ideologías, miedos y resistencias, que acompañan la individualidad del Ser, es decir, disponerlos culturalmente al cambio y a la transformación mental, necesaria para avanzar hacia una nueva experiencia conceptual de la escuela:

(...) desde allí podrá disponerse una profunda reflexión, un gran acontecimiento reflexivo con cada uno de tales aspectos, pues, quizás, se pueda iniciar el planteamiento de las tramas para una Educación Básica con posibilidad de recurrir, desmedidamente, a otro modo de pensar, de vivir, de ser (Peñalver 2003, p. 3).

Se requiere dinamizar cambios y transformación desde el aula, “su misión no es el traspaso de contenidos y saberes sino más bien, dotar a sus estudiantes de capacidades para progresar y ordenar lo aprendido: aprender a aprender”(Fuentes, 2011, p. 6) susceptibles de ser jaladas por corrientes intelectuales no atadas al formalismo normativo, y hagan de la escuela un laboratorio pedagógico y didáctico que favorezca la realización del sueño de concebir la educación como un proceso sistémico complejo de formación integral con profunda sensibilidad e integralidad humana y ecológica, en el contexto de una escuela que reconozca y articule la multidimensionalidad del estudiante como ser humano, protagonista de saberes y aprendizajes pertinentes en el contexto de una realidad emergente.

## Referencias bibliográficas

- Basarab Nicolescu (2011). *La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior*.
- Discurso central del Congreso internacional de educación superior celebrado en Estambul, Turquía 27-29 de mayo.
- Bataloso, J., & Moraes, C. (2012). ¿Qué es una escuela transdisciplinar? En González Velazco, *Teoría Educativa Transcompleja Tomo I*. Bogotá: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Bertalanffy, L. Von, y otros (1981) *Historia y situación de la teoría general de sistemas. Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Correa, C. (2004a). *Gestión y evaluación de calidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Correa, C. (2004b). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar*. Bogotá: Transversales Magisterio.
- Correa, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Barranquilla: Ediciones la Mancha del Quijote.
- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Editorial Linotipia Bolívar.
- De Zubiría Samper, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *REDIPE Virtual* 825, julio. ISSN 22561536. Recuperado de <https://goo.gl/2xFX6F>
- Elliott, J. (1994) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fuentes, X. V. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- González, J. (2008). Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo. *Revista Integra Educativa*, 1(1), 109-120.
- Guyas Fitch, R. I.; Esparza Parga, R.; Romero Sánchez, M. C.; & Rubio Barrios, J. E. (2015). Modelo de Educación Holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Hernández, L.J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*, 18(60), 229-236. Mérida: Universidad de los Andes.



- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Editorial ALFA.
- Martínez, M. (2011). *Comportamiento humano*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2011a). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. *Revista Opción*, 27(65), 45-80.
- Martínez, M. (2011b). Tesis doctoral I V M, p. 20.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morín, E. (2010). *A favor y en contra de Marx*. Tucumán: Nueva Visión.
- Nicolescu, B. & Cols. (2002). *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: USP.
- Nova, A. (2013). *Políticas para la formación integral en la educación superior en Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Memorias del Congreso Educación y Pedagogía.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral: mito y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Posada Álvarez, R. (2008). *Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Barranquilla: Universidad de Atlántico.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (2002). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Barcelona: Alianza.
- Tobón, S. (2010) *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Bogotá: ECOE
- Toffler, A. (1995). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torres Santomé, J. (1998). *Las razones del curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Valencia, I. (2016) *Formación integral y complejidad en la educación básica secundaria*. (tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.





# Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias

## *Internationalization in university teaching strategies: a proposal*

**Rosberly López Montero** es Docente en la Universidad de Costa Rica (Costa Rica) ([ros\\_ber\\_ly@yahoo.es](mailto:ros_ber_ly@yahoo.es)) (<http://orcid.org/0000-0002-2000-4856>)

**Recibido:** 2017-09-06 / **Revisado:** 2018-03-22 / **Aceptado:** 2018-05-07 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

El presente trabajo propone la incorporación de la internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias para la mejora de la docencia mediante actividades de “internacionalización en casa” que permitan el desarrollo de valores y competencias en el estudiantado y faciliten esa visión internacional a los egresados de distintas carreras, para su desenvolvimiento en el globalizado y cada vez más competitivo mercado laboral. La internacionalización no debe verse como una serie de hechos aislados por medio de los cuales un número limitado de individuos tiene la experiencia de vivir fuera de su país; sino que, sus beneficios puede expandirse a más personas a través de actividades que formen parte del planeamiento educativo; esto es, una perspectiva internacional desde las estrategias didácticas a nivel de educación superior. Para esto, se propone que el docente pase por un proceso de auto-reflexión de tres fases: diagnóstico, planeamiento/ejecución y evaluación. En el desarrollo de la propuesta se mencionan distintas posibles actividades que pueden ejecutarse como parte de dichas estrategias y que también pueden adaptarse a diversos niveles según

los objetivos de cada curso universitario. A través del análisis efectuado para esta propuesta se concluye que se pueden desarrollar competencias valiosas en el estudiantado desde el contexto áulico acordes con las demandas del nuevo milenio, para su desarrollo académico y profesional.

**Descriptor:** Internacionalización, universidad, estrategias, didáctica, educación intercultural, innovación.

### Abstract

This paper aims at integrating internationalization in university teaching strategies to improve high learning through “internationalization at home” activities that permit the development of students’ skills and values. This would allow for an internationalized vision of the alumni for their professional performance in a globalized, competitive world. Indeed, internationalization should not be viewed as a series of isolated events through which a limited number of people lives an experience abroad but as way for a larger number of individuals to perceive its benefits by means of an educational plan; that is, an international perspective from teaching strategies in higher learning. To do this, a three-phase analysis process is proposed: diagnosis, planning/development and evaluation. In

addition, different possible activities with an international component are mentioned to make them part of the teaching strategies according the students' levels and course objectives. Throughout the analysis for the present proposal, it has been possible to conclude that with the work done in the classroom very valuable skills can be

developed in university students for their academic and professional growth, which would fit the current demands of the new millennium.

**Keywords:** Internationalization, university, strategies, teaching, intercultural education, innovation.

## 1. Introducción

Indudablemente, el avance de la tecnología hace que las fronteras entre los países disminuyan, permitiendo así un intercambio constante de información entre los habitantes del planeta de una manera más ágil, evidenciando así la globalización de la que somos parte y los cambios que experimentamos como miembros de ella. Pues bien, la educación no es ajena a esta transformación. De hecho, “la educación superior tiene retos trascendentales en el actual mundo globalizado” (León, 2004, p. 345), para González (2007) “son precisamente las instituciones de educación superior uno de los ámbitos principales en los cuales se genera, se difunde y se transfiere el conocimiento” (p. 1).

Es en este sentido que el visualizar una formación académica como algo limitado al contexto de la realidad inmediata, es negar la trascendencia de la sociedad globalizada de nuestros días. Así las cosas, las nuevas generaciones de profesionales, se encuentran con la exigencia de una formación más amplia y acorde con las demandas de la actualidad, las cuales no se limitan al contexto local sino que toman en cuenta tendencias y valores alrededor del mundo; de ahí, la internacionalización de la educación superior.

La internacionalización puede ser abordada desde perspectivas muy amplias, para Sittenfeld y Muñoz (2012), desde la internacionalización “se rescatan las múltiples formas de intercambio y las oportunidades que promueven y propician las universidades del mundo para compartir” (p. 2).

Pero para hablar de este concepto, es importante tener en cuenta que la internacionalización puede abordarse desde tantas otras

perspectivas, inclusive dentro del aula, incorporándola como parte de las estrategias didácticas que desarrollan los docentes, acercando así el estudiantado al resto del mundo. Precisamente, según Knight (2004) una de las perspectivas de la internacionalización adoptada por muchos tiene que ver con la inclusión de una dimensión internacional, intercultural y/o global en el currículo y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pues bien, el propósito de este trabajo es dar a conocer algunas maneras de integrar la internacionalización en las estrategias didácticas en las clases universitarias por medio de actividades que no impliquen la movilización de estudiantes a otros países pero que sí permita el acercamiento a otras naciones y culturas, fomentando la tolerancia y la destrucción de estereotipos desde las aulas para llevar la visión global hasta no unos pocos, sino, todos los discentes universitarios.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. Definición de la internacionalización

Según la Asociación Internacional de Universidades (2012), la internacionalización es un proceso evolutivo que cambia de acuerdo con el contexto social actual y es, precisamente, la globalización, el factor contextual más importante que rige el proceso de internacionalización hoy día, ya que se caracteriza por la interdependencia entre las naciones y se manifiesta en las esferas culturales, políticas, económicas, sociales y de conocimiento. Así también, apunta dicha asociación, se encuentran la acelerada movilidad



de personas, bienes y servicios así como el uso de tecnologías de información y comunicación.

De acuerdo con la definición proporcionada por el Diccionario de la Real Academia Española, *internacional* es perteneciente o relativo a dos o más naciones, o perteneciente o relativo a países distintos del propio. Por lo tanto, la internacionalización puede aplicarse a distintas esferas: empresas, leyes, arte o educación, por citar algunos; en este caso, se enfocará en la internacionalización de la educación superior desde el trabajo en las aulas, pues “una mirada integradora de la internacionalización incluye otras estrategias que se pueden incorporar al currículo y que no implican necesariamente la movilidad entre países”. (Trigos, 2016, p. 13).

## 2.2 Internacionalización de la educación superior

Según Theodoridis (2015), en tiempos de crecientes cambios tecnológicos y tendencias intensas de globalización, sería innatural no perseguir cambios en la educación superior. No obstante, la internacionalización en el quehacer universitario no es algo resultante de la realidad de nuestros días. Para Cantu (2013) una de las primeras visiones de la educación internacional se da con el Premio Nobel de la Paz Rabindranath Tagore (1861-1941), para quien era justamente por medio de esta que se hacía posible desarrollar la mutua comprensión entre pueblos y culturas. Esta autora comenta que la internacionalización se da como un esfuerzo por crear competencias globales en respuesta a la diversidad y el multiculturalismo.

De acuerdo con la definición de Knight, 2006, proporcionada en Zolfaghari, Sabran y Zolfaghari (2009), la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en la docencia, la investigación y el servicio de una institución, se requiere que sea un proceso dinámico y no actividades aisladas. (p. 2). Es decir, se emplea con el fin de mejorar todos los elementos que constituyen una universidad.

No obstante, vale tener presente que la globalización y la internacionalización se relacionan mas no quieren decir lo mismo ya que:

La internacionalización de la educación superior puede ser definida como un eje transversal de política institucional, desde el que se generan proyectos y estrategias cuya articulación programática y de gestión se dirige a contribuir con una mejor visualización de lo que, en el presente, constituye el proyecto de desarrollo académico en la educación superior (Muñoz, 2005, p.17).

O sea, la internacionalización adquiere valor a partir de la globalización pero no van en líneas paralelas necesariamente, sino, más bien, la internacionalización funciona como un componente transversal dentro de la educación, con el fin de responder a las demandas de la sociedad globalizada de nuestros tiempos.

Sin duda, este proceso de internacionalización es conocido para las casas de enseñanza universitarias, existen diversas instancias en las Instituciones de Educación Superior (IES) que generan políticas en torno a la internacionalización en todas sus áreas sustantivas que permiten el desarrollo de convenios de cooperación, los que a su vez, promueven la formación de redes académicas (Moctezuma y Navarro, 2011).

Específicamente, en el ámbito de la docencia, esto contribuye al propósito de la universidad de formar profesionales con la capacidad de “atender los cambios a los que están expuestos en el ámbito regional e internacional” (Aguilar y Riveros, 2015, p. 100). Entonces, la internacionalización puede emplearse con el fin de mejorar los procesos didácticos, incluyendo así al ámbito educativo en las nuevas exigencias de la sociedad moderna.

Son distintos los motivos que justifican la internacionalización para el mejoramiento en las IES. Según Guido y Guzmán (2012), entre estas razones destacan las políticas, económicas, académicas y las culturales y sociales. En cuanto a razones políticas, Guido y Guzmán (2012) apuntan al rol del país en el mundo, “donde la educa-



ción superior desempeña un papel importante en el posicionamiento mundial del país” (p. 6). Es desde esta perspectiva que las becas ofrecidas a estudiantes son consideradas como una “inversión política” ya que se invierte en su formación y mejoramiento académico, lo que a su vez enriquece la institución al regresar el estudiantado becado con un mayor conocimiento de otras culturas así como una mayor empatía hacia el país que les acogió. Esto, sin menospreciar el país de origen ni otorgar una posición de privilegio al país anfitrión sino más bien desarrollando una atmósfera de tolerancia entre distintas naciones y culturas.

Por otra parte, existen las razones económicas. La internacionalización en las universidades puede significar beneficios económicos si se reciben estudiantes de países extranjeros que financien su matrícula, dicha generación económica permite que se inyecte capital a otros proyectos importantes. Asimismo, las razones académicas “que se refieren a la consecución de estándares académicos internacionales para la docencia, la investigación y la acción social, que además son importantes en los procesos de acreditación y reconocimiento nacional e internacional” (Guido y Guzmán, 2012, p. 6) constituyen una de las más importantes, al tratar de incluir estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de un componente que aumente la calidad de la educación.

Finalmente, los motivos culturales y sociales tienen que ver con el respeto y aprecio por la cultura propia así como para con las culturas e idiomas extranjeros. De hecho, uno de los puntos que constituye mayor cuidado al proponer la internacionalización como eje transversal de un currículo, es que en el deseo de comprender nuevos idiomas y valores, no se descuiden los valores propios ni la cultura nacional sino, más bien, fortalecerlos y proyectarlos así ante los demás países del mundo. Al respecto, Qiang (2003) apunta como elemento clave la noción entre identidades nacionales y culturales, esto es que la historia única de un país, su cultura indígena, recursos y prioridades moldean su respuesta y relaciones con

otros países, por lo cual, prosigue Qiang, la cultura e identidad nacional son elementos clave en la internacionalización de la educación superior.

Trigos (2016) hace referencia a las cuatro perspectivas de la internacionalización sobre educación superior expuestas en Qiang (2003): *la perspectiva de la actividad, la de competencias, la del ethos y la del proceso*. La primera consiste en el intercambio estudiantil y docente y el recibimiento de estudiantes internacionales, es la más popular. La segunda, como su nombre lo indica, insta el desarrollo de competencias en el cuerpo de egresados para que cuenten con conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que sean diestros en dinámicas internacionales e interculturales.

Por otra parte, la perspectiva del ethos tiene como énfasis la instauración de una cultura de apoyo a iniciativas internacionales e interculturales. Como afirma Trigos: “Este enfoque implica considerar la internacionalización mucho más allá de la movilidad o del uso del inglés como segunda lengua para generar un cambio en las prácticas culturales institucionales” (2016, p. 8). Finalmente, la perspectiva del proceso, “tiene énfasis en la integración de la dimensión internacional en la enseñanza, la investigación y el servicio a través de la combinación de diferentes actividades, políticas y procedimientos que forman parte de un proceso” (Trigos, 2016, p. 8).

Específicamente, esta propuesta didáctica se inclina más hacia una perspectiva de las competencias. Lo anterior, mediante la implementación de metodologías que favorezcan el tratamiento de los temas desde esta perspectiva más global y a la vez tolerante, para formar un profesional más acorde a las demandas actuales. Entiéndase competencias como la “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo” tal como lo define la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004) citada por García (2011, p. 4). Así también, se pretende que mediante las prácticas propuestas, el profesorado mejore a través de



la incorporación de elementos internacionales que no emplee actualmente en sus clases y que sistematice aquellos que sí, lo que contribuirá a la transformación del objeto de estudio de las carreras en sus distintos espacios. Lo propuesto en estas líneas es una visión de la internacionalización desde el trabajo áulico diario pero que podría materializarse en otros proyectos en el futuro.

### 2.3. Estrategias didácticas

La docencia universitaria se encuentra viviendo un proceso de transformación constante, sobre todo a partir de la entrada en este nuevo milenio, los cambios deben ser contemplados en el quehacer del docente universitario pues son de gran importancia al ser producto de la dinámica de la realidad social en la que se encuentra inmerso. Desde esta perspectiva, se deben contemplar nuevas visiones de mundo, el avance de la tecnología, por ejemplo, hace que la generación de conocimiento que se produce desde las universidades, tenga que darse a un ritmo más acelerado, conforme a la aparición de nuevos avances tecnológicos así como otra serie de retos en los distintos ámbitos de la academia, todos diversos entre sí pero complementarios. En una línea similar, habla Ferreiro (2006) al referirse a los estudiantes de las nuevas generaciones, específicamente la generación N, también conocidos como la generación milenio o digital, la cual representa a las personas nacidas a partir de la década de los 80, que se encuentran influenciadas por el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en su proceso de crecimiento y formación. Sus características tienen peculiares implicaciones pedagógicas en tanto que “es imposible mantenerlos atentos en un salón de clase tradicional, con un maestro sentado exponiendo un contenido que pueden perfectamente consultar en internet” (Ferreiro, 2006, p. 78). Bajo este marco, se desprenden las estrategias didácticas que correspondan a tal transformación.

De la Torre y Violant (2013) definen la estrategia didáctica como un concepto dinámico, como un “procedimiento adaptativo o conjunto

de ellos por el que organizamos secuenciadamente la acción para lograr el propósito o meta deseado” (p. 6). Tal proceso es dinámico en tanto que admite cambios y se adapta a los diversos contextos, las estrategias didácticas son flexibles, “nos acompañan siempre haciendo de puente entre metas o intenciones y acciones para conseguirlos” (de la Torre y Violant, 2013, p. 6), de allí la importancia de su buen planeamiento.

Asimismo, para Tobón (2006) representan un conjunto de técnicas y actividades que facilitan el alcance de una meta de aprendizaje; pues, las estrategias didácticas son de gran importancia en la persecución de objetivos en el aula debido a que por medio de estrategias bien pensadas se contribuye a que el estudiantado tenga resultados exitosos en su aprendizaje.

Al respecto, Delgado y Solano (2009), destacan que una estrategia didáctica se encuentra compuesta por: docente, alumnado, contenido y contexto de aprendizaje. Es necesario tomar en cuenta todos estos elementos a la hora de planear una determinada estrategia y no perder de vista que “estos componentes son liderados por un objetivo académico planteado cuidadosamente tomando en cuenta esta distinción” (López, 2012, p. 6), cada actividad, técnica y estrategia debe tener un objetivo académico claro.

Específicamente, en la enseñanza universitaria:

Es fundamental la preparación y el desarrollo de líderes educativos, no solo a través de programas para suministrar conocimientos y habilidades que permitan funcionar efectiva y eficientemente sino proveer visión, actitudes y perspectivas que brinden una sólida base para transformar la práctica cotidiana (Prieto, 2007, p.11).

Es en este sentido que las estrategias didácticas bien elaboradas a nivel universitario particularmente, cumplen una función vital, ya que “la tarea docente universitaria es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su situación



didáctica” (Sánchez, s.f, p. 1). Además, “los estudiantes universitarios de todo el mundo demandan de sus profesores una formación pedagógica que les permita orientar y conducir de la mejor manera la enseñanza” (Mata, 1999, p. 160), por lo que la creación de estrategias didácticas cumplen funciones que van en persecución de una formación integral, que incluyan aspectos conforme el cambio de los tiempos, para una enseñanza innovadora, en tanto “La innovación se empieza a considerar ligada no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos sino también a los procesos de desarrollo personal y profesional de los profesores” (García-Varcárcel, 2003, p. 42).

### 3. Propuesta

#### 3.1. La incorporación de la internacionalización en las estrategias didácticas universitarias

Esta incorporación se da mediante actividades con algún componente internacional; en este sentido, la internacionalización se visualiza más allá del hecho aislado del intercambio de algunos discentes y docentes, pues si bien, este es un esfuerzo importante, se limita a un número restringido de individuos. Por medio de la internacionalización en las estrategias didácticas, se pretende alcanzar un mayor número de personas, independientemente de su condición económica, generando así un impacto mayor. Para esto, el profesorado no debe cumplir con ningún requisito en particular pues todo docente puede desarrollarlo, cualquiera que sea su área; más bien, se propone un proceso de auto-reflexión compuesto por tres fases: diagnóstico, planeamiento y evaluación.

Con este panorama, Trigós (2016) menciona que “la internacionalización como estrategia de enseñanza y aprendizaje no se trata de una actividad aislada sino de un conjunto de estrategias para fomentar la comprensión internacional y local, así como el desarrollo de competencias interculturales” (p. 15) y, precisamente, ese es el objetivo; aunado a esto, Fernández (2004) apunta

que “La participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan que tengamos en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento” (p. 1) y no solamente la cultura en la cual nuestra sociedad está inmersa sino las culturas ajenas a la propia.

En este sentido, las TIC cumplen un papel vital ya que si se emplean los recursos que vienen de las TIC, no hace falta necesariamente de la creación de convenios o reformas de leyes institucionales para incluir la internacionalidad desde las aulas ya que las TIC “como efecto trasversal están contribuyendo a la internacionalización de la educación, permitiendo acortar las distancias, expandir la educación más allá de las fronteras y la educación en red y viabilizar nuevas prácticas pedagógicas” (Siufi, 2009, p. 138). Por lo tanto, el aporte que se puede obtener desde las tecnologías es sumamente valioso para estos propósitos.

A continuación, las fases de auto-reflexión para incorporar la internacionalización en casa:

##### 3.1.1. Diagnóstico

Una evaluación diagnóstica debería iniciar por el docente, sobre su propio conocimiento no solamente de su materia sino sobre los métodos para llevarla a sus pupilos y los valores o temas transversales a incluirse en un currículo. Si a como afirman Avolio de Cols e Iacolutti (2006, p. 137), el propósito de la evaluación diagnóstica es “la obtención de información sobre la situación de partida de los sujetos, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje”, parece óptimo aplicar este razonamiento al profesorado de modo que analice cuáles saberes y capacidades le ayudarán a iniciar en su proceso de inclusión de la internacionalización desde el quehacer dentro del aula.

Entonces, el presente diagnóstico se propone como una etapa de autoevaluación docente sobre su conocimiento en la materia de internacionalización en el currículo como eje transversal. Se apunta como eje transversal en el sentido en el que no se tratará de manera explícita en sus



lecciones, ni modificará el objetivo perseguido en su materia sino, más bien, lo ampliará con miras de lo que sucede en otros ámbitos culturales.

Un diagnóstico puede o no tomar mucho tiempo pues puede implicar un replanteamiento del conocimiento; empero, el tiempo de esta reflexión será de gran provecho en el fin deseado. Bien apunta Rodríguez (2009) que “a los docentes universitarios se les plantea el reto de convertirse en investigadores de su propia tarea docente” (p. 3) y esto requiere una actualización de su conocimiento y reflexión sobre sus prácticas según las demandas sociales y tecnológicas.

En lo que se refiere a internacionalización, Mestenhauser (2000) menciona que la literatura existente pareciera contestar preguntas entorno a qué programas o proyectos internacionales tienen las universidades mientras que la pregunta debería dirigirse a si se educa al estudiantado para enfrentar los retos del siglo XXI y es en esta dirección en que debería ir esta autoevaluación diagnóstica.

### 3.1.2. *Planeamiento y ejecución*

En este caso específico se detallan distintas actividades que pueden formar parte de las estrategias didácticas de cursos universitarios con el componente de internacionalización. No se trata de impartir clases magistrales en las que se hable sobre la internacionalización, sino que esta se aborde como un eje transversal para la consecución de objetivos de clase, curso y carrera. De modo que la transversalidad se refiere a “una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio” (Velásquez, 2009, p. 36). Precisamente, eso es lo que se propone en este trabajo, que la internacionalización sea concebida como tema de interés y por lo tanto se permee en todos los cursos universitarios independientemente de su área del saber, lo anterior, de cara a los futuros retos profesionales. En todo caso, afirma Rodríguez (2014) que “La institución universitaria ha sido y será

inherentemente internacional; por consiguiente, en cada etapa y proceso académico, la internacionalización será transversal” (p. 149).

En primera instancia, es importante que este componente se visualice desde el planteamiento de los objetivos de clase. Rodríguez (2009) apunta que este objetivo debe clarificar lo que el docente quiere que ocurra en el aula y “se considera que esta fase de planeación didáctica es fundamental para el resto de las acciones por emprender” (Rodríguez, 2009, p. 6). Claramente, al ser la estrategia didáctica un conjunto de pasos a seguir para alcanzar un objetivo, el planeamiento se vuelve vital.

Por supuesto, en los cursos de lengua extranjera, es mucho más común desarrollar estrategias que incluyan un componente internacional, iniciando por el enseñar una lengua de un país foráneo, lo cual implica el conocimiento de otros bagajes culturales. En estos casos el reto consiste en que el docente aplique actividades distintas a las que emplea usualmente.

Particularmente el rol de las tecnologías es vital en este sentido, “no podemos dejar de mencionar la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos complementarios y de apoyo para la puesta en marcha de una didáctica para la educación superior” (Moreno, 2011, p. 43), de la mano de la tecnología se pueden alcanzar distintos sitios del mundo sin necesidad de salir de casa, los avances tecnológicos se convierten en recursos muy valiosos para internacionalizar las estrategias didácticas; de hecho:

Una de las estrategias que se ha modificado en los últimos años por el incremento del uso de las tecnologías en información y comunicación es la movilidad, que ha pasado de ser mayoritariamente presencial a modalidades virtuales, o “internacionalización en casa (Verdejo y Valdés, 2016, p. 24)

#### 3.1.2.1. *Actividades con componente internacional*

A continuación se detallan algunas actividades que podrían incorporarse a las estrategias



didácticas, como una manera de llevar a cabo esa “internacionalización en casa” a la que hacen referencia Verdejo y Valdés (2106):

- Utilización de material didáctico en otros idiomas, de acuerdo con el nivel de los estudiantes.
- Exposición y análisis de documentales extranjeros.
- Intercambio con estudiantes extranjeros que sean parte de distintos programas académicos disponibles en el país o región.
- Intercambio con grupos culturales comunitarios.
- Video conferencias con estudiantes/profesionales en otros países.
- Giras académicas a compañías foráneas que tengan plantas en el país.
- Producción de material por parte de los estudiantes en el que proyecten su realidad propia y se divulgue en alguna plataforma en internet, preferiblemente internacional.
- Conversatorios sobre costumbres de distintos países de América Latina y su aplicabilidad en su campo.
- Trabajar a partir de noticias de otros países: ensayos, estudios de caso, resolución de problemas a través de las cuales se lleva también a cabo la evaluación de pares y trabajo colaborativo.
- Interacción con estudiantes de su carrera en otras universidades a través de páginas web o redes sociales.
- Análisis de programas de estudio de universidades extranjeras, equivalentes a su curso o carrera
- Invitación de profesores o profesionales extranjeros que habiten en el país ya sea de forma permanente o limitada, para dictar una lección o charla específica sobre el tema en estudio.
- Discusión y análisis de artículos científicos.
- Estudio de tesis de grado en el campo, correspondientes a carreras afines en universidades extranjeras.

- Participación en congresos o simposios internacionales realizados en el país.
- Motivación para publicar trabajos de investigación en niveles avanzados y en idioma nativo o extranjero, según sea el caso.

Este último punto es especialmente importante y requiere de una motivación y guía particular por parte del profesorado, que idealmente debería darle apoyo al estudiante para que concluya su trabajo hasta llegar a ser apto para una publicación “con la finalidad de lograr la comunicación especializada con la comunidad profesional internacional a la que pertenece o desea pertenecer” (Verdejo y Valdés, 2016. p. 26).

En fin, está demostrado que la internacionalización puede darse desde distintas ramas del saber (Priego, 2016; Trigos, 2016; Farfán y Durán, 2016; Verdejo y Valdés, 2016; Barbosa-Chacón *et al.*, 2016) empleando diversas estrategias para incorporar dicho elemento según la disciplina. Por supuesto, al tratarse del desarrollo de estrategias didácticas, las actividades no pueden darse de manera aislada, de ahí la importancia del planeamiento concienzudo por parte del docente, pues al tratarse la estrategia didáctica de una serie de pasos para lograr un propósito académico, cada actividad debe ser cuidadosamente pensada para que se convierta en un paso hacia al alcance de dicho propósito, por lo que también debería darse en compañía de otra serie de acciones para que cumpla los requisitos del curso y los propósitos propios de la clase.

### 3.1.3 Evaluación

Una vez ejecutada la estrategia didáctica, es significativo conocer la percepción del estudiantado mediante una actividad de evaluación; como bien apuntan Forés y Trinidad (s.f) “Toda acción formativa que se precie contiene un elemento que la legitima. Ese elemento es la evaluación” (p.1). Tal evaluación debe realizarse considerando que los efectos de la ejecución de las estrategias no necesariamente sucederán de manera inmediata,



sino que se desarrollarán con el tiempo, pero este proceso puede servir como una reflexión para mejorar lo que hacemos los docentes en nuestra experiencia áulica. Esto pues:

La participación no es suficiente sino va acompañada de un proceso de introspección y reflexión sobre la experiencia e incorporación de los elementos internacionales en la práctica profesional y personal de los estudiantes (Verdejo y Valdés, 2016, p. 28).

En otros términos, los esfuerzos que se realicen para la mejora de la docencia universitaria a través de la introducción de la internacionalización, serían insuficientes si este no se visualiza desde un proceso integral y reflexivo.

También, una actividad evaluativa puede realizarse de distintas maneras, según creatividad y practicidad del docente, lo relevante es contar con información que provenga del estudiantado para que el docente mida de algún modo, y analice, el grado de efectividad de la estrategia. No obstante, en búsqueda de contar con información más rigurosa y con fines de una eventual divulgación, es importante utilizar un instrumento estructurado que permita documentar la experiencia pedagógica, en vista que “La Evaluación es un proceso que hace posible decisiones fundamentales en el sector educacional” (Neuser, 1989, p. 245), de ahí la importancia de la inclusión de una etapa evaluativa en el proceso.

Además de la importancia de conocer el efecto de estas estrategias en el alumnado, el profesor también debe autoevaluarse para conocer los resultados de este proceso en su quehacer docente. Según Fraile (2010), la autoevaluación es “la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal” pero, prosigue este autor, en educación “la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado. Pero no debemos olvidar que el profesorado también puede y debe autoevaluarse” (p. 7), sin duda algo válido y necesario tras este proceso. Naturalmente, los efectos en educación no son

inmediatos, pero una reflexión en cuanto a cada estrategia empleada, es indispensable.

En general, el planeamiento de estrategias cuidadosamente elaboradas, que correspondan a las exigencias que la sociedad actual demanda a los nuevos profesionales, es una tarea del docente universitario.

#### 4. Conclusiones

La incorporación de un componente internacional en el desarrollo de las estrategias didácticas universitarias permite el acercamiento del alumnado al resto del mundo desde su salón de clase y, como parte de las actividades que de este escenario se desprenden, permite la inclusión de todos en este proceso.

El aumento de la tolerancia, la disminución de estereotipos, el desarrollo de competencias más acordes a la realidad de la sociedad de hoy, el reconocimiento del valor por lo propio, son algunos de los beneficios de tal incorporación para el mejoramiento de la docencia universitaria.

Tal y como afirma Steiner (2000), si se toma en cuenta que las universidades son agentes de cambio para individuos y sociedades, una institución de educación superior internacionalizada tiene gran responsabilidad con las distintas partes involucradas así como con ciudadanos a nivel local, internacional y global.

Además, el tener contacto constante con otras lenguas y/o culturas, siembra en los estudiantes la curiosidad de participar en procesos que involucren la movilización, como becas o pasantías, algo que en ocasiones, no es aprovechado al máximo en algunos centros universitarios, a veces por desconocimiento del alumnado o hasta por falta de motivación. El contacto constante desde el salón de clase al conocimiento de lo que pasa fuera del país, desde una perspectiva académica y humanista, contribuiría al deseo de participar de oportunidades internacionales “fuera de casa”.

En este sentido, lo que aquí se propone no se trata de impartir un determinado curso



con un enfoque meramente internacional, sino contemplar este componente como parte del curso en alguna de las estrategias didácticas; es determinar qué actividad permite ese acercamiento internacional o intercultural y que a la vez corresponda al propósito educativo pretendido con la estrategia didáctica puesta en práctica.

La responsabilidad del docente universitario es vital en la sociedad, y así también lo es el papel que juegan los profesionales de hoy en las diversas disciplinas, cada vez con mayor competencia laboral pero al mismo tiempo con un compromiso de estar al día en sus conocimientos y habilidades con un tono tolerante, respetuosos de la visión de mundo de todas las personas.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y., & Riveros, A. (2015). Gestión de la internacionalización de la Universidad de Costa Rica y su vínculo con Centroamérica y el Caribe. *Revista Gestión de la Educación*, 12(2), 99-135. <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v5i2.19968>
- Avolio de Cols, A., & Iacolutti, M. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barbosa-Chacón, J., Castillo, A., Casas, P., Ramírez, N., Ordóñez, G., Ayala, J., Amaya, J., & Arenas, A. (2016). La interacción intercontexto como estrategia para fortalecer el programa de tutores pares: el caso de la Universidad Industrial de Santander (UIS) de Colombia. En *Foro Internacional de Innovación Docente*. Red Innova Cesal, México. 105-136. Recuperado de <https://goo.gl/jtdxay>
- Cantu, M. (2013). Three Effective Strategies of Internationalization in American Universities. *Journal of International Education and Leadership*, 3(3), 1-12. Recuperado de <https://goo.gl/SfoYVv>
- De la Torre, S., & Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y Sociedad*, 3, 21-47. Recuperado de <https://goo.gl/w5iRGp>
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el Aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v9i2.9521>
- Diccionario de la Real Academia Española. Asociación de Academias de la lengua española. Recuperado de <https://goo.gl/uDhJYZ>
- Farfán, Y., & Durán, E. (2016). Informe de percepción sobre Internacionalización en el área Económico Administrativa. En *Foro Internacional de Innovación Docente* (pp. 75-103). México: Red Innova Cesal, Recuperado de <https://goo.gl/dDRLN8>
- Fernández, J. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, 5, 1-12. Recuperado de <https://goo.gl/xzZ6Ua>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 6(5), 72-85. Recuperado de <https://goo.gl/SV7mZn>
- Forés, A., & Trinidad, C. (2004). La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior Barcelona: Universidad Ramón Llull. Recuperado de <https://goo.gl/rfoJrc>
- Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser Corporal*, (3), 6-18. Recuperado de <https://goo.gl/pnHgME>
- García-Varcárcel, A. (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(1), 41-50. Recuperado de <https://goo.gl/XQA2zb>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>
- González, J. (2007). Internacionalización de la educación superior. *Universidades*, (33), 3-10. Recuperado de <https://goo.gl/9gC5dX>
- Guido, E., & Guzmán, A. (2012). Criterios para internacionalizar el currículo universitario *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v12i1.10253>



- International Association of Universities (2012). *Affirming academic values in Internationalization of Higher Education: a call for action* (1-5). Recuperado de <https://goo.gl/xvVfeX>.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 4-31. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315303260832>
- López, R. (2012). El viejo y el mar. Una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v12i3.10299>
- Neuser, H. (1989). *Manual para la Didáctica Universitaria: Una Estrategia para la Reforma de los Estudios Superiores*. Asunción: Universidad Católica.
- Mata, A. (1999). La formación pedagógica del profesorado universitario: el caso de Centroamérica *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (134), 159-169. Recuperado de <https://goo.gl/7JC4iT>.
- Mestenhauser, J. (2000). Missing in action: leadership for international and global education for the twenty-first century. En Leland C. Barrows (Ed.), *Internationalization of Higher Education: an institutional perspective* (pp. 23-62). Bucarest: UNESCO World Conference on Higher Education. Recuperado de <https://goo.gl/nCDPoE>
- Moctezuma, P., & Navarro, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 40(3), 47-66. Recuperado de <https://goo.gl/65hLLU>
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 50(2), 26-54. Recuperado de <https://Goo.gl/uEXH1v>
- Muñoz, L. (2005). El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública *Revista Educación*, 29(2), 11-33. Recuperado de <https://goo.gl/cGiY4i>
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: a conceptual framework. *Policy Features in Education*, 1(2), 248-270. Recuperado de <https://goo.gl/XpaaRw>
- Priego, H. (2016). Estrategias de internacionalización educativas en el ámbito de las Ciencias de la Salud. En *Foro Internacional de Innovación Docente*. Red Innova Cesal, México. 37-47. Recuperado de <https://goo.gl/EYrmTz>
- Prieto, A. (2007). El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v7i2.9275>
- Rodríguez, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 149-168. Recuperado de <https://goo.gl/9Tcer1>
- Rodríguez, L. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 7 (9), 1-13. Recuperado de <https://goo.gl/zmZze4>
- Sánchez, J. (s.f). Formación inicial para la docencia universitaria. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18.
- Sittenfeld, A., & Muñoz, M. (2012). El componente de la internacionalización en el régimen académico de la Universidad de Costa Rica *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10255>
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior *Educación superior y sociedad*, 14(1), 121-145.
- Steiner, D. (2000). The show is not the show/ but they that go: The Janus-face of the internationalized university at the turn of the century. En Leland C. Barrows (Ed), *Internationalization of Higher Education: an institutional perspective* (pp. 63-74). Bucarest: UNESCO World Conference on Higher Education. Recuperado de <https://goo.gl/nCDPoE>
- Theodoridis, D. (2015). Internationalization of higher education. Teaching challenges in an international, multicultural classroom. En *Pedagogical Essays, The unit for Pedagogical Development and Interactive Learning (PIL)*. Recuperado de <https://goo.gl/gFotqM>
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.



- Trigos, L. (2016). La internacionalización como estrategia de formación en la educación superior. *Foro Internacional de Innovación Docente* (pp. 4-20). México: Red Innova Cesal. Recuperado de <https://goo.gl/rvh3kS>
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. Recuperado de <https://goo.gl/YwdLgL>
- Verdejo, P., & Valdés, R. (2016). La internacionalización como estrategia de formación en la educación superior en Ciencias Básicas, Ciencias Biológico Agropecuarias e Ingeniería. *Foro Internacional de Innovación Docente* (pp. 21-26). México: Red Innova Cesal.
- Zolfaghari, A., Sabran, M., & Zolfaghari, A. (2009). Internationalization of higher education: challenges, strategies, policies and programs. *US-China Education Review*, 6(5), 1-9. Recuperado de <https://goo.gl/XNo7iG>





# ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance

## *Should we move from special education to inclusive education? Perspectives and possibilities of advance*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo** es Doctor en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Puebla (México) ([rodolfo.cruz@upaep.mx](mailto:rodolfo.cruz@upaep.mx)) (<http://orcid.org/0000-0002-2561-1559>)

**Recibido:** 2017-09-27 / **Revisado:** 2018-03-29 / **Aceptado:** 2018-04-30 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación de discapacidad. El propósito de este texto es problematizar la idea que la educación inclusiva es un espacio discursivo y representacional que no se ha dado gracias a la transición o continuidad de la educación especial. La metodología es de corte cualitativo con alcance descriptivo desde un paradigma interpretativo. Se utilizó un cuestionario con 13 preguntas abiertas realizadas a 61 profesores de educación obligatoria todos estudiantes de la maestría en Pedagogía de una Institución de Educación Superior de la ciudad de Puebla. El tipo de análisis que se dio a los resultados fue de discurso. Los resultados señalan que a pesar de que en algunos discursos se ha mostrado una división casi antagónica, para los profesores la mixtura y complementariedad es necesaria, es decir, el saber de la educación especial complementa los principios de igualdad, equidad y no discriminación de la educación inclusiva. Las conclusio-

nes a las que se llega es la necesidad de complementariedad entre la educación inclusiva y la educación especial para avanzar en un proyecto de desarrollo humano.

**Descriptor:** Educación inclusiva, discapacidad, discurso, educación especial, profesores, educación.

### Abstract

The present work is the result of an investigation that had as objective to analyze the beliefs about the inclusion of people with disabilities in the teaching of a disabled student. The purpose of this text is to problematize the idea that inclusive education is a discursive and representational space that has been given thanks to the transition or continuity of special education. The methodology is qualitative with a descriptive scope from an interpretative paradigm. A questionnaire was used with 13 open questions made to 61 teachers of compulsory education, all students of the master in Pedagogy of a Higher Education Institution in the city of Puebla. The results were given a speech type of analysis. The results indicate that although some discourses have shown an almost antagonistic division, for

teachers mixing and complementing is necessary, that is, the knowledge of special education complements the principles of equality, equity and non-discrimination of the inclusive education. The reached conclusions show the need for complementarity between inclusive

education and special education to advance in a human development project.

**Keywords:** Inclusive education, disability, discourse, special education, teachers, education.

## 1. Introducción

Las políticas educativas en la última década en México<sup>1</sup> han apuntado sus esfuerzos a nuevos procesos de subjetivación (Soriano, 2015), donde, por un momento, se ha superado una idea abstracta de persona, para dar paso a nuevas particularidades, más cercanas y regionales que permiten comprender un pequeño fenómeno desde su historicidad y contexto político, económico y social. La intención con este ejercicio es interrogar la concepción de igualdad entre los sujetos y así permitir un paso casi intersticial de la diferencia y la diversidad como aspectos constitutivos de nuestra humanidad (Gardou, 2016; Skliar, 2002).

Los conceptos de inclusión educativa (IE), educación inclusiva (EI) y persona con discapacidad (PCD), son significantes que aparecen constantemente en los discursos educativos. El objetivo último de dichas apariciones tendría que ser la configuración de prácticas discursivas materializadas en acciones educativas que permitan problematizar el espacio escolar para repensar las actuaciones, los ajustes y las identidades que se han jugado en las relaciones pedagógicas.

Aunque en este trabajo se señala el elemento discursivo, los cambios que implican no son sólo nominales o a nivel de los conceptos, parten de una reconfiguración ontológica y epistemológica sobre el accionar del docente y toda la comunidad educativa frente a la diferencia y la diversidad que hoy por hoy los nuevos ordenamientos buscan propiciar, y en algunos casos, llaman al imperativo y la obligatoriedad.

Mucho se ha escrito sobre el tema, es decir, en la literatura académica que hace referencia al espacio discursivo de lo educativo, este saber está en movimiento constante, lo cual ha dado

pie a diversos estudios sobre la inclusión de PCD a espacios institucionalizados como la escuela en igualdad de condiciones (Aguerrondo, 2008; Ainscow, y Miles, 2008; Arnaiz, 2012; Echeita, y Duk, 2008; Fernández, 2003; Jacobo, 2012; Juárez, Comboni, y Garnique, 2010; Ocampo, 2015; Yadarola, 2006). Sin embargo, el problema que se ha observado no tiene que ver con el número de propuestas y de elaboraciones sobre el tema, sino la forma en que el juego de las representaciones ha tomado para la constitución de algunas subjetividades.

En este trabajo se pretende problematizar el tema de la EI y su relación con la educación especial (EE), sobre todo lo que tiene que ver con la inclusión de PCD. Uno de los objetivos es señalar aquéllos aspectos que muchas veces ya no se cuestionan pues parecen estar cristalizados en el tiempo, es decir, algunos discursos que han constituido un tipo de mirada hacia lo educativo y que han quedado casi inamovibles en un determinado periodo temporal. En este sentido, se busca identificar las omisiones, exclusiones, discursos, relaciones, etc. que están presentes cuando se habla de EE y EI.

Otro de los objetivos es poner en tensión e interrogar dichos significantes con la finalidad de señalar sus distintas procedencias discursivas y epistemológicas, y los espacios de emergencia desde los cuales han aparecido. Aquí interesan los saberes que han permitido la enunciación de sus principales postulados y los efectos de verdad que han construido en los profesores de educación obligatoria en la ciudad de Puebla.

Para finalizar, se retoman los discursos de los profesores de educación obligatoria de la ciudad de Puebla, todos estudiantes de un posgrado en Pedagogía de una Institución de Educación Superior. En el análisis se intentan mostrar las



lógicas o sistemas de razón que han permitido la construcción de un tipo de representación, el cual muchas veces no ha permitido la constitución de espacios y prácticas discursivas que beneficien los procesos de inclusión en instituciones escolares.

## 2. Herramientas teórico-analíticas: presentación de una caja de herramientas

En toda investigación la teoría juega un papel sumamente importante, pues ayuda a construir explicaciones e interpretaciones y a problematizar fenómenos, en este caso interesan los educativos (Sautu, 2003; Buenfil, 2006). En estudios de corte cualitativo, dicho elemento cobra aún mayor importancia, pues son constructos que entran en juego siempre desde la delimitación del problema a investigar, iluminando parte del fenómeno y permitiendo construir nuevo conocimiento del mismo.

La teoría, como aquí se entiende, es vista como una caja de herramientas conceptual, herramientas que dependiendo el uso que les den permitirán explicaciones e interpretaciones de una determinada realidad.

Cabe mencionar que la teoría entonces no es un ente monolítico que lo explica todo y que posee verdades totalizadoras y totalizantes, más bien nos brinda herramientas donde la utilización de las mismas recae en el investigador, a manera que es su pericia y dominio el que puede permitir o no determinada explicación; un uso que constituya conocimiento en torno a un tema específico. Partiendo de lo anterior, lo que en este trabajo se abordan como fenómenos educativos son conceptos como EE y EI, ambos relacionados con el tema de la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas de educación obligatoria en México.

Desde esta perspectiva analítica y teórica, se habla de rescatar y analizar los discursos sobre EI y EE que circulan como referentes en las instituciones educativas y que han permeado un tipo de representación de los profesores. Cabe señalar que dichos discursos, más que meros conceptos

objetivos y que muestran una realidad estable, continua y atemporal, señalan la constitución de realidades y subjetividades en lo social.

Desde la perspectiva de Foucault (1968, 2010), un discurso supera la cuestión de los conceptos, las variaciones lingüísticas e incluso, aunque reconoce los elementos extra lingüísticos, destaca esta visión señalando como unidad de análisis los enunciados.

Cabe señalar que con enunciado no se hace referencia a la sintaxis de una lengua, a la conformación de un sujeto con un predicado cuyas reglas gramaticales permitan el encadenamiento de palabras. Por enunciado se debe entender lo que en un espacio, configuración y práctica discursiva puede ser dicho. También tiene que ver con la identificación del sujeto que se ha ordenado a ese discurso y que está legitimado para enunciarlo (Foucault, 1968, 2010 y Barcalett, 2016).

Como se ha apuntado, una primera unidad de análisis para poder aproximarse a los discursos es el enunciado. Sin embargo, como ya se había mencionado, el análisis de los enunciados no está sometido sólo a una particularidad sintáctica, semántica o morfológica, cuestión tradicional en análisis lingüísticos, más bien está aparejado con un juego político y de poder-saber.

En este marco, es necesario abordar los enunciados desde otra lógica o sistema de razón<sup>2</sup>, donde lo importante no son los conceptos en sí, sino que éstos cobran significado a partir de un juego de representaciones. Es decir, desde un sentido más clásico del uso de los enunciados y los conceptos, los segundos han sido los que mayor interés han presentado a la hora de analizar determinadas estructuras lingüísticas, no obstante, este tratamiento ha traído una serie de omisiones y problemas. Uno de ellos tiene que ver con poner al concepto como la unidad principal de análisis, visión que lo mira como un objeto de uso neutro, recurso que señala una relación directa con las realidades o problemas que se quiere comprender cuando se investiga.

Desde la perspectiva epistémica de este trabajo, no hay cosa menos incierta que proceder



de esta forma. Si se acude a la noción signo de Saussure (1945), se pueden observar las reminiscencias de este pensamiento, lógica o sistema de razón que llevó a algunos investigadores sociales a buscar la unicidad y universalidad del lenguaje, empresa hasta ahora imposible de realizar cuando se reconoce que cualquier lenguaje no señala directamente a la realidad, sino que sirve como medio y por tanto, es el uso del mismo el que permitirá o no que se construyan diferentes cuerpos teóricos sobre otros.

Si esta empresa hasta la fecha se ha tornado imposible, se tiene que intentar visualizar y problematizar, no los conceptos como unidad de análisis, sino los enunciados. El enunciado según Foucault (2010), no pretende la petrificación de significados, es más, supera las meras definiciones y amplía su margen analítico al señalar que no es tanto lo que se dice cómo quién lo dice, desde qué lugar lo dice y en qué juego de verdad y orden del discurso se encuentra el sujeto que lo enuncia.

Pero ¿cómo entonces podemos aproximarnos al análisis de los discursos? ¿Qué herramientas teóricas pueden ayudarnos a comprender el orden que guía a los discursos? ¿Cómo realizar una interpretación no literal, ahistórica y atemporal? Foucault (1988) propone un tipo de analítica genealógica que permite dicha aproximación.

La genealogía o el análisis genealógico de Foucault (1988) es una crítica a una comprensión histórica de los fenómenos que premia la unidad del sujeto en torno a un origen, una universalidad y una continuidad de los fenómenos. Menciona que desde un sistema de razón donde existe un sustento epistemológico que resalta una idea de positividad de los sucesos y la continuación en el tiempo, no permite observar los espacios más regionales, las rupturas, las exclusiones, las luchas de poder, los enfrentamientos por el saber.

Los hechos entonces deben ser abordados desde su genealogía, desde la lógica del acontecimiento, desde un juego de emergencia y procedencia, donde el origen, el centro, la estructura construida de los sucesos no existe como tal. Más

bien está lo discontinuo, lo histórico, las micro-situaciones, etc.

El acontecimiento entonces señala el espacio discursivo en el cual determinado enunciado puede ser dicho, un contexto de enunciación complejo que ha permitido la constitución de verdades en lo social (Foucault, 1988). Luego entonces, la lógica que guía a los fenómenos o discursos como acontecimientos no permite pensar la continuidad, es decir, dicho discurso no está sujeto a la lógica de causa y efecto, más bien al accidente.

Es así que podemos decir que emergen en un tiempo y espacio determinado, pero también en un juego de verdad que permite su enunciación, la construcción de un enunciado que puede ser aceptado como verdadero. La situación es que dicha emergencia no tiene un origen unificado, más bien procede del resultado de configuraciones y prácticas que le permitieron, por vía de la vecindad, el encuentro y el parentesco, emerger. La procedencia también pensada como accidente, no causal, no acumulativa, sino espontánea y muchas veces impredecible (Foucault, 1988).

### **3. La educación especial y la educación inclusiva: ¿dónde colocar a las personas con discapacidad?**

Gran parte de la literatura de actualidad aborda el tema de la educación especial y educación inclusiva desde la lógica de la continuidad, no es necesario entrar de lleno a todos los enunciados que se emiten, basta ver los títulos principales, los que lógicamente funcionan también como enunciados. Enunciados que anuncian el paso de la EE a la EI en esta idea lineal y continua de un discurso a otro (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010; Parra, 2011; de León, 2010).

El problema con este tipo de explicaciones es que no permiten comprender los sistemas de razón y lógicas de intelección que se encuentran atrás de los conceptos. El uso actual de los mis-



mos está pensado como un fin en sí mismos. Las últimas reformas han puesto el tema como imperativo desde los ordenamientos, han solicitado un paso o cambio de paradigma, pero poco se han preocupado por explicar cómo se ha constituido la aparente revolución educativa y también científica. Por ejemplo, la idea de que hay que pasar de un modelo de EE a uno de EI (SEP, 2017) está siendo diseminada como un discurso fuerte que anuncia una relación de alteridad y por ende un tipo de antagonismo<sup>3</sup> que señala la casi extinción de un elemento frente al otro.

La EE, en su paso por los discursos educativos y pedagógicos tuvo un lugar de emergencia y una procedencia muy distinta a la EI. Como acontecimiento, la educación especial parte de una visión individual y biomédica del sujeto (Skrtic, 1996; Warner, 1996; De la Vega, 2010). El *pathos* está presente desde todo su fundamento epistemológico. Se podría entender más bien una cuestión de salud, un tipo de ortopedia sobre los cuerpos que busca sanar.

La emergencia tiene que ver con la generalización de una abstracción universalizante de lo humano, de un sujeto. Un tipo de igualación formal que tuvo un pilar importante con el *cogito* cartesiano (Barcalett, 2016). La existencia dentro de la humanidad de una racionalidad inherente a todos propició pensar en la intervención de aquellos que aparentemente no se encontraban en esa posibilidad.

La cuestión tenía que ver con una mirada hacia la normalización de las acciones de la capacidad individual, hacia el camino en construcción de una imagen de hombre/mujer abstracto, iguales, altamente racionales. La entrada de la ciencia biomédica y la biopolítica jugó un papel central. Los estudios médicos sobre los seres humanos pronto devinieron en intervenciones de los cuerpos de los sujetos considerados “anormales” (Foucault, 2014). Sujetos que muchas veces sólo se encontraban en un estadio de atraso, por lo cual la intervención ortopédica de redireccionamiento y compostura debía ser el camino (función psi). La procedencia de estos

discursos y la capacidad de construir enunciados viene desde la mirada médica, de la enfermedad, del *pathos* sobre el cuerpo que hay que curar.

Si analizamos entonces y comparamos el acontecimiento de la educación inclusiva veremos no es un agregado de educación especial, que no es un mejoramiento de la misma, que no es su continuidad y por ende el estadio al que determinada positividad nos debe llevar.

La educación inclusiva como acontecimiento emerge desde un lugar de enunciación diferente, no parte de estudios “científicos” ni su mirada tiene que ver con un proceso de individuación, aquí no hay nada que sanar.

Más bien su procedencia se puede colocar en otra práctica discursiva, en otra configuración. Apunta más bien a los espacios, en lugar que al cuerpo, se aleja del *pathos* y señala un sujeto que más que ser algo patológico, es jurídico. Su espacio discursivo lo encuentra en la ley, en los principios de justicia, que lejos están de poseer una mirada individual sobre el cuerpo que hay que reparar.

La interrogación de la EI no es al sujeto sino a los enunciados que han permitido construir unas subjetividades en lo social, donde algunos han sido excluidos. Un juego de inclusión y exclusión.

Como se puede observar los sistemas de razón son diametralmente opuestos en muchos de sus elementos. Por un lado desde la propia concepción de sujeto, por otro, los mecanismos mediante los cuales un enunciado se ha considerado como verdadero, es decir, la constitución de saberes que en un determinado tiempo y espacio dieron cuenta de una subjetividad desde un *pathos* o desde una visión de derecho.

Ocampo (2015), señala a la EI más como un movimiento político, hacer EI o propiciar la inclusión tiene que ver con un juego de fuerzas políticas y no tanto con la configuración de la EE como saber.

La EI no se origina o no procede del conocimiento de la EE, tampoco interroga dicho conocimiento. Su lugar es otro muy diferente, y consis-



te en la reconfiguración de los espacios simbólicos desde los cuales nosotros interactuamos día a día. En este marco, el conocimiento de la EE no va a ser sustituido por el conocimiento de la EI pues no existe una relación causal entre los mismos.

Poner a debatir a nivel epistémico dichos conceptos no está llevando a la solución de las problemáticas. Se tiene que aceptar la coexistencia no antagónica de los saberes que constituyen los enunciados de cada discurso. Pensar cómo su convivencia puede coadyuvar tanto a la autorrealización de las personas en su individualidad y también a la creación de espacios que permitan a esas personas la capacidad de articular una serie de funcionamientos (Nussbaum, 2007, 2012).

El problema en este punto no es que se haya construido un discurso lineal y de estadios en torno a la educación especial e inclusiva, más bien la cuestión radica en la escasa posibilidad de éxito en la relación antagónica establecida. Es decir, el conocimiento de la educación especial es necesario para establecer una educación inclusiva. Los antagonismos creados no ayudan porque constituyen la extinción de una para la existencia de la otra.

El peligro recae en la pertinencia y éxito de ambas configuraciones discursivas desde esta lógica binaria que no permite pensar lo complejo de la realidad y la complementariedad discursiva. En este sentido, se tendría que caminar hacia la constitución de enunciados que reconstituyan la interacción dialógica de ambos discursos, los cuales desde su posición presentan una posibilidad como juego de verdad y de lenguaje propios.

Aquí puede aplicar la lógica de arriba hacia abajo y abajo hacia arriba. El lugar de encuentro tendría que ser el contexto del sujeto visto como un todo y no la decisión de una u otro.

#### 4. Método

Esta investigación tuvo un alcance descriptivo e interpretativo. El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario cualitativo de 13 preguntas abiertas. Los sujetos del estudio fueron 61 profesores de educación obligatoria de la ciudad de Puebla y estudiantes de un posgrado (Ver tabla 1). Los datos fueron transcritos cuidando la fidelidad de los mismos para poder realizar un análisis de discurso.

Se realizó un proceso de codificación que consistió en lo siguiente: como eran alumnos de posgrados se procedió a colocar una “A”; una “U” que señalaba su estatus de universitario y posteriormente el número de cuestionario que les fue asignado de acuerdo a la forma en que se recogieron los mismos.

Los cuestionamientos que se pensaron para el instrumento tuvieron como objetivo central: “Analizar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación de discapacidad”, no obstante, para este texto sólo se problematiza el discurso que habla de un paso de la educación especial a la educación inclusiva”. Para ellos se pensaron las dimensiones expuestas en la siguiente tabla. (Ver tabla 2):

Tabla 1. Dimensiones e ítems

Dimensión	Ítem
Implicaciones y condiciones del trabajo al atender a estudiantes con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con un alumno con discapacidad implica.</li> <li>• Las condiciones con las que debe contar la institución para trabajar con un alumno con discapacidad son.</li> </ul>
Aspectos que implican la inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular desde la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las fortalezas, beneficios o aspectos positivos que tiene el trabajar con un estudiante con discapacidad son.</li> <li>• Los aspectos negativos de trabajar con un estudiante con discapacidad son.</li> <li>• La práctica educativa de un docente cambia con la presencia de alumnos con discapacidad porque.</li> </ul>



Dimensión	Ítem
Sentimientos, valores y actitudes que se presentan en el trabajo con estudiantes con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando un profesor trabaja con un alumno con discapacidad se manifiestan valores como.</li> <li>• Al trabajar con un alumno con discapacidad las actitudes que están presentes en el docente son.</li> </ul>
Concepto y creencias de educación especial, inclusiva y discapacidad. Conflictos éticos de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación inclusiva hace referencia a.</li> <li>• La discapacidad es.</li> <li>• La educación especial hace referencia a.</li> <li>• El lugar idóneo para que los alumnos con discapacidad aprendan es.</li> <li>• Los conflictos éticos a los que se enfrentan los docentes cuando trabajan con alumnos con discapacidad son.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Por cuestiones de espacio, los resultados que se presentan aquí sólo corresponden a la dimensión “Concepto y creencias de educación especial, inclu-

siva y discapacidad. Conflictos éticos de los docentes”, el ítem analizado fue “El lugar idóneo para que los alumnos con discapacidad aprendan es”.

Tabla 2. Caracterización de los participantes

Nivel educativo	Número de docentes
Educación Básica	47
Educación Media Superior	14

Fuente: elaboración propia

## 5. Resultados: ¿es el paso de la educación especial a la educación inclusiva un siguiente estadio? Algunos datos a partir de los docentes

En lo referente al tema del paso de la EE a la EI, aspecto que ya es señalado en México como una condición de paso de modelo a otro con la finalidad de constituir espacios más justos, equitativos y menos discriminatorios, es uno de los puntos que se han abordado en el ejercicio de cuestionario con los profesores, sujetos de este estudio.

Para ellos existen tres posibilidades de dar atención a alumnos con discapacidad. Una de ellas tiene que ver con que ellos estén en la EE, donde se les puede dar una atención adecuada.

AU61 “Hay profesores capacitados y cuentan con instalaciones adecuadas”

AU46 “En ese espacio hay personal especializado en el tema, además las aulas y los materiales son para uso exclusivo de personas con discapacidad”

AU45 “Los docentes regulares no están capacitados en primeros auxilios”

AU22 “La atención a ese tipo de alumnos no se puede dar en la escuela regular pues nosotros docentes no estamos capacitados como los de educación especial, sobre todo para atender la sordera, los invidentes, etc.”

AU23 “Porque se necesita una infraestructura especial que cobra un aporte positivo para atender a las discapacidades”

Según los comentarios anteriores podemos identificar dos aspectos principales del por qué la EE es el lugar para las personas con discapacidad.



En este sentido, conviene recordar que las ideas aquí expuestas representan la condición del enunciado el cual encierra una representación de lo que en determinado orden discursivo puede ser dicho.

En un primer momento aparece el tema de los apoyos técnicos y la infraestructura, es decir, las escuelas de educación especial presentan mejores condiciones de accesibilidad y adaptaciones que son imprescindibles para atender a alumnos con discapacidad. Hay un fuerte componente centrado en el espacio que es un condicionante para que se ejerza un tipo de autonomía en los estudiantes.

Por otro lado aparece otro tema que al parecer es muy diferente al primero. Mientras que en lo referente a la infraestructura no se señala más que aspectos materiales que tienen su correlato con las inversiones económicas que implican realizar los ajustes en las instituciones y que son parte de los objetivos de las luchas por una EI, en este segundo punto aparece la cuestión del saber de la EE.

Para los profesores el saber de la EE supera la mera visión pedagógica de la misma, es decir, se enfrentan a un componente que está lejos de su labor docente, que tiene su génesis desde un paradigma del *pathos*, de la enfermedad, de la mirada médica y clínica. Si bien, los compañeros no han expresado el concepto que tienen sobre la discapacidad y las personas con discapacidad, en la pregunta por el espacio se sospecha la comorbilidad existente entre un ser humano y una condición deficitaria que lo reduce a esta segunda situación. Una finitud donde lo patológico es la base para las decisiones sobre las personas, en este caso sobre el lugar que deben ocupar en el campo social. No obstante la evidencia de esta emergencia y su procedencia, no se puede negar que dichas configuraciones discursivas, a modo de un saber especializado, son una condición necesaria que permite la comprensión de fenómenos relacionados con la situación deficitaria de algunas PCD por tanto hoy por hoy, estas ideas representan enunciados que desde un sistema de razón son válidos.

Por otro lado están aquellos que señalan al aula regular como el espacio idóneo para las PCD. Aquí los anunciados abordan, desde otro sistema de razón, aquello que es prudente decir, pero frente a una procedencia diferente, una visión de derecho y más social.

AU54 “Contextualiza a la persona en una sociedad real”

AU40 “El aprendizaje colectivo es más significativo y da mejores resultados”

AU43 “Los alumnos pueden desarrollarse plenamente con la sociedad y alumnos y niños de su edad, dando mayor seguridad a los niños”

AU3 “Cuando el alumno termine de ir al aula, se enfrentará a la vida real y no hay modos especiales, mejor ir desarrollando otras habilidades que le sirvan en un aula regular”

AU49 “Pues porque es un derecho, porque no debería existir exclusión”

AU8 “Porque si están en la escuela especial no van a aprender cómo relacionarse con todo en la vida real, las dificultades se encuentran en el día con día, en la calle”

AU31 “Ya que con el apoyo de los compañeros el alumnos con discapacidad podría desarrollar otras habilidades, además de que sería incluirlo en la sociedad”

Como se puede observar, las explicaciones de los profesores que apoyan la atención de estudiantes con discapacidad para que ésta sea llevada a cabo en el aula regular no difieren significativamente, ponen en el centro lo social, una participación sin exclusión, incluso, como ellos lo llaman, “el encuentro con un mundo real”, donde todos conviven en un mismo espacio, lo cual es un derecho humano y fundamental.

Si se comparan ambas posturas, no se puede decir que alguna carece de un cierto efecto de verdad, que hay errores insuperables en las explicaciones, pues ambas parten de un sistema lógico que es válido y señalan diversos y diferentes elementos que desde la literatura son fundamentales cuando se habla de un desarrollo humano.



Por un lado, está la parte de poder desarrollar capacidades sustantivas y combinadas (Nussbaum, 2007, 2012), es decir, que se adquieran habilidades y destrezas que permitan a la persona poder estar en el mundo de forma autónoma y con autodeterminación. Por otro lado, está otra capacidad que tiene que ver con la oportunidad de poder desplegar funcionamientos en espacios que no hagan diferencias. Es decir, desde lo que Nussbaum (2007, 2012) defiende en su enfoque de capacidades, que se desarrolle el ser humano en lo individual pero que a su vez se construya el escenario idóneo para ello.

Es así como ambas posturas más que ser opuestas, podrían resultar complementarias. Así lo ha expresado otro grupo de profesores, el mayor en esta investigación.

AU13 “Porque se realizaría un trabajo en equipo, en donde el docente de aula regular sabrá cómo trabajar con apoyo y se realiza la inclusividad”

AU36 “Para complementar una con la otra”

AU2 “Al saber y sentirse integrado en un grupo social motiva al alumno a desarrollar habilidades y destrezas. Además el docente debe tener un conocimiento especial para brindar las correctas herramientas”

AU18 “Porque a veces en la escuela regular los docentes carecemos de los conocimientos para atender de la mejor manera a estos alumnos, pero el que asistan a la escuela regular los apoya a sentirse mejor y aprender”

AU58 “Creo que las dos brindan apoyo en el alumno y se fortalecen entre las dos para beneficiarlo”

AU52 “Son necesarias porque consideran entonces la inclusión y la equidad”

AU48 “Se requiere de personas capacitadas que atiendan a fondo las necesidades, pero que también el alumno sea integrado a la sociedad”

AU42 “Ambas, porque necesitan convivir y aprender de los niños regulares y contar con un apoyo individual para el proceso de enseñanza”

AU59 “El alumno con discapacidad debe estar en el aula regular y compartir experiencias, sin embargo, puede asistir a recibir apoyo complementario a una escuela de educación especial”

En los discursos políticos y educativos se han puesto en contraposición la EE de la EI, como ya se había mencionado en líneas anteriores, su genealogía es distinta, no emergieron desde una relación antagonica, es decir, el antagonismo que se ha proliferado no es tal en el sentido que la presencia de una, arriesga la existencia de la otra.

En los comentarios anteriores se puede señalar dicha complementariedad en dos elementos. En un primero, la necesidad de un conocimiento especializado que puede favorecer en lo individual la capacidad de las personas y por otro la construcción de una capacidad combinada, es decir, la constitución de un espacio que permita la interacción de funcionamientos, la participación, la autonomía y la autodeterminación.

En línea con lo anterior, crear una capacidad en donde los funcionamientos y distintos tipos de capacidades puedan estar en un mismo espacio. El problema desde los discursos que se han manifestado y el uso que le hemos dado a los mismos, es que han imaginado una relación antagonica entre dos sistemas de razón que no reclaman la aniquilación del otro, sino el trabajo en equipo. Si como ya se había apuntado, la genealogía de la EE, su origen, el espacio y sinergia de fuerzas que la hicieron acontecer, muy lejos está de ser el inicio o continuación de la EI. No hay una revolución científica al estilo de Kuhn (1945), donde un saber debe o puede desaparecer con la presencia de ciencia nueva.

Lo que los comentarios señalan es la convivencia de dos espacios discursivos a modo de prácticas que deben coexistir en un mismo lugar para poder lograr el desarrollo de lo humano en las PCD. Entonces no es cuestión de decidir el lugar dónde estarán, necesitamos, como lo menciona Echeita (2014), pensar en cómo vamos a dar respuesta a sus necesidades y para eso nece-



sitamos toda la ayuda posible, desde los saberes que se han constituido.

## 5.1. Conclusiones

Los enunciados que se analizaron en este trabajo y que señalan algunas configuraciones discursivas son fruto de una serie de enfrentamientos de fuerza a nivel discursivo. Como se señaló, existe un interés político y educativo por el tema de la inclusión y la educación de las PCD. Y ha sido desde este componente político donde se ha dado lugar al conflicto entre dos posturas, que en el espacio simbólico y representacional, se han opuesto como un par binario. En este texto se ha intentado explicar que, desde un análisis genealógico, dicha disposición es inexistente.

La propuesta fue describir un poco las lógicas y sistemas de razón que han dado paso a la emergencia y acontecimiento de ambos modelos educativos. Aquí se ha señalado que su procedencia es diferente y que en realidad el antagonismo es inexistente y además imposibilita la empresa inclusiva.

Desde los enunciados y discursos de los profesores, se ha dado este enfrentamiento, hay algunos que han sido interpelados y han tomado postura, sin embargo sus explicaciones no son contradictorias, es decir, los que han optado por una u otra opción no han podido señalar la constitución de un par oposicional; más bien han señalado elementos constitutivos de cada discurso, demostrando más la relación de alteridad, la complementariedad de los mismos.

No obstante lo anterior, la mayoría de los profesores han enunciado este elemento que representa un tipo de mixtura, una convivencia pacífica que representa la complejización del espacio más que la simplificación desde cada discurso.

La afrenta desde esta tercer vía no facilita el problema, más bien anuncia la necesidad de nuevas configuraciones discursivas desde las políticas educativas que no simplifiquen ambos discursos (EE y EI) sino que, desde una postura crítica, coadyuven a la generación de capacidades

donde se permita cualquier tipo de funcionamiento. La pregunta ya no debe ser por el espacio, sino por la creación de una comunidad que aprende y se desarrolla como un todo sistémico.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para evitar la exclusión. *Perspectivas Dossier: Educación Inclusiva*, 38(1), 61-80. Recuperado de <https://goo.gl/Ub3bwf>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas Dossier: Educación Inclusiva*. 38(1), 14-44. Recuperado de <https://goo.gl/wRMYyA>.
- Arnaiz, P. (2012). Cómo avanzar para que la educación inclusiva llegue a todos. En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración* (pp. 1-20). México: UNAM.
- Barcalett, M. (2016). *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencias en la obra de Michel Foucault*. México: Editorial Gedisa y UAEM.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE Cinvestav/ Conacyt.
- Buenfil, R. N. (2006). Usos de la teoría en la investigación educativa. En M. Jiménez (Coord.), *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). México: Plaza y Valdés.
- Cruz-Pineda, O. (2012). El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. En R.N. Buenfil, S. Fuentes S. y E. Treviño (Coords.), *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 159-172). México: FFL- UNAM.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- De León, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva. El caso del Instituto Herbert*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nárcea.



- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2), 1-8.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL* 2000, 13, 1-10. Recuperado de <https://goo.gl/kXeuZq>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre- textos.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardou, Ch. (2016). Nadie tiene la exclusividad del patrimonio humano y social. En P. Brogna, Z. Jacobo y R. Cruz (Coords.), *Voces de la alteridad* (pp. 19-30). México: UNAM.
- Jacobo, Z. (2012). ¿De qué ética hablamos de la de inclusión o de la diferencia? En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comp.), *Sujeto, Educación Especial e Integración* (pp. 47-66). México: UNAM.
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 3(62), 41-83. Recuperado de <https://goo.gl/TftahS>
- Kuhn, J. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la Formación del Objeto de la Educación Inclusiva. En A. Ocampo (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-90). Santiago de Chile: Celei.
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139- 159.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere
- Secretaría de Educación Pública (2017). El Modelo Educativo 2017. Recuperado de <https://goo.gl/KkvXza>
- Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*. 23(79), 85-123. Recuperado de <https://goo.gl/zvKByK>
- Skrtic, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 35-72). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Soriano, R. (2012). Algunas herramientas conceptuales para comprender la constitución de sujetos educativos. En O. Cruz Pineda (Coord.), *Investigación y teoría. Tensiones y juegos* (pp. 57-71). México: Ed. Sequitur/ PAPDI.
- Warner, M. (1996). Realismo crítico como una metateoría para la educación especial. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp.73-89). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Yadarola, M. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Recuperado de <https://goo.gl/Xij2Cv>

## Notas

- 1 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2000); Ley de Personas con discapacidad (2005); Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006); Programa Sectorial de Educación (2007, 2010); Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad (2011); Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017).
- 2 Cruz- Pineda (2012, p.169 ) señala que los sistemas de razón “son sistemas de conocimiento que a través de los cuales se establecen nuevas representaciones sociales, es decir, el individuo construye nuevas y diferentes subjetividades por medio de las cuales establecen nuevas y diferentes relaciones no sólo entre los sujetos sino también con el conocimiento”.
- 3 Buenfil, (1994, p. 19) conceptualiza el antagonismo como “un vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan recíprocamente. Se diferencia de contradicción y de oposición real por un lado y de subordinación, dominación y opresión, por el otro lado. El antagonismo no alude al plano de lo empírico, sino al orden simbólico, donde se establecen las relaciones sociales como tales.”





# Formación docente en Educación Especial: hábitos de estudio y práctica docente

## *Teacher training in special education: study habits and teaching practice*

**Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez** es Profesor-Investigador de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en Tapachula, Chiapas (México), ([mazag@hotmail.com](mailto:mazag@hotmail.com)) (<http://orcid.org/0000-0003-4564-5673>)

**Ma. Juana Eva Luna Denicia** es Profesora-Investigadora de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en Tapachula, Chiapas (México), ([evacarton@hotmail.com](mailto:evacarton@hotmail.com)) (<http://orcid.org/0000-0002-0830-7731>)

**Recibido:** 2017-07-25 / **Revisado:** 2017-08-28 / **Aceptado:** 2017-11-01 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de la licenciatura en Educación Especial de la escuela normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en la ciudad de Tapachula de Córdoba y Ordóñez, Chiapas; México. El objetivo del artículo es dar cuenta de los hábitos de estudio que poseen los estudiantes y la opinión que tienen de la práctica docente que realizan los profesores que los forman. Los resultados que aquí se presentan se recuperaron a través de un cuestionario aplicado a 101 estudiantes matriculados en el semestre agosto 2015-enero 2016. Se encontró que estos estudiantes tienen como hábitos de estudio principalmente realizar resúmenes y esquemas para apropiarse del contenido académico que señala la antología —compilación de lecturas elaborada por un equipo de académicos o por el profesor de una asignatura—, nombran a la vez, que el espacio físico de la casa es el lugar donde especialmente realizan el proceso de atender las tareas

escolares; respecto a la opinión que tienen de la práctica docente de los profesores, indican que la exposición del estudiante, la participación individual, la entrega de trabajos y el examen escrito son prácticas cotidianas en los profesores que los forman. Se concluye, que los hábitos de estudios y las prácticas docentes de los profesores formadores se imbrican en la formación de docentes en educación especial.

**Descriptor:** Docencia, educación especial, escuela, hábito, práctica docente, profesión

### Abstract

The present research was carried out with students of the degree in Special Education of the normal school Fray Matías de Córdoba, located in the city of Tapachula de Córdoba and Ordóñez, Chiapas; Mexico. The objective of the article is to give an account of the study habits that the students have and the opinion they have of the teaching practice that the professors

that form them perform. The results presented here were retrieved through a questionnaire applied to 101 students enrolled in the semester August 2015-January 2016. It was found that these students have as study habits mainly the realization of summaries and graphic organizers to appropriate the academic content of the anthology, which is a compilation of readings elaborated by a team of academics or by the teacher of a subject. At the same time, it was also found that the physical space of the house is the place where they especially perform the process of attending school tasks; As for

## 1. Introducción

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de la licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en la ciudad de Tapachula de Córdoba y Ordóñez, Chiapas, inscritos en el semestre agosto 2015-enero 2016. El artículo tiene como objetivo analizar los hábitos de estudio de los estudiantes y la opinión que tienen respecto a la práctica docente de los profesores que los forman. Se aplicó un cuestionario a 101 de 104 estudiantes que conformaban el 100% de la matrícula escolar en ese momento.

Cabe contextualizar que en México desde principios del siglo XIX se inicia con la atención a la Educación Especial, sin embargo, la primera institución formadora de docentes en el campo de la educación especial fue creada en 1867, iniciando con la escuela normal de Sordo-Mudos (Plan de Estudios, 2004; Secretaría de Educación Pública, 2010). Fue hasta 1970 cuando se crea la Dirección General de Educación Especial, que regularía el servicio a las necesidades educativas en todo el país (Secretaría de Educación Pública, 2006). Mas, el proceso de atender la educación especial en las entidades del país ha sido lenta, por ejemplo, “en la década de los 90 los estados de: Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán, Morelos y Tlaxcala” (Plan de Estudios, 2004, p. 20), no tenían en ninguna escuela normal la licenciatura en Educación Especial.

En Chiapas, la formación docente en Educación Especial inicia en 2004, ofertándose

the opinion students have of the teaching practice of the teachers, they pointed out that the student's oral presentations, the individual participation, the delivery of works and the written exam are daily practices in the professors that form them. It is concluded that the study habits and the teaching practices of the teacher trainers are interwoven in the training of teachers in special education.

**Keywords:** Habit, school, special education, profession, teaching, teaching practice

en la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en la ciudad de Tapachula de Córdoba y Ordóñez; Chiapas, y en el año 2007 en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Por tanto, la atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales en edad de cursar la educación básica en la entidad, hasta antes que las escuelas normales ofertaran la licenciatura en Educación Especial, se cubrió con egresados de las licenciaturas de Educación Primaria, Preescolar, licenciados en Educación Especial formados en otras entidades, psicólogos en sus diversas terminales, entre otros.

La licenciatura en Educación Especial se imparte en las escuelas normales del país, y atienden el plan y programa de estudio que establece la Secretaría de Educación Pública. Es la única institución facultada por el artículo Tercero Constitucional, para determinar los planes y programas de estudio para la formación del profesorado de educación básica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016).

Para problematizar el estudio de la formación docente en Educación Especial, se revisó el planteamiento del Plan Nacional de Desarrollo (2013), el Programa Sectorial de Educación (2013), la Ley General de Educación (2013), entre otros. No obstante, la formación docente para la educación especial ha sido objeto de investigación. En este caso, se exploró el planteamiento de Sánchez-Palomino (2007), Farías-Martínez y Ramírez-Montoya (2010), Gallego-Ortega y



Rodríguez-Fuentes (2007) y Tenorio (2011), quienes desde sus propias miradas de abordar la formación inicial docente y la atención a las necesidades educativas especiales permiten profundizar en el cuestionamiento del proceso formativo de los estudiantes que participaron en esta pesquisa.

Así mismo, se indagó respecto al desarrollo de habilidades académicas en el estudiante para atender el contenido académico, puesto que se aspira a través del trabajo científico, formarles un conocimiento que los diferencie de otros campos disciplinares, de tal manera, que los involucrados lo mantengan o modifiquen, por consiguiente, la pertenencia al grupo, en este caso la escuela, asegura la defensa de los intereses de sus miembros (Bourdieu, 2009). En tal caso, el estudiante, en función de sus hábitos de estudio atiende de manera explícita e implícita las implicaciones de la formación, forjándose así un trayecto formativo, pues “la ejercitación, la práctica y la automatización de las destrezas son importantes para los estudiantes, especialmente para aquellos con dificultades de aprendizaje” (Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve, 2009); sin embargo, estas acciones le implican al docente, el conocimiento de los hábitos de estudio de los estudiantes, para implementar las estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje (Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos, 2008).

El planteamiento de Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos (2008), respecto a que es necesario que el docente conozca los hábitos de estudio del estudiante con el fin de llevarlo al éxito académico, se hila con el trabajo de Álvarez, Silió y Fernández (2012), quienes destacan que la planificación, colaboración e innovación son piezas claves para conseguir una buena práctica educativa, pues a través de ella se cuestiona y se provoca la confrontación del conocimiento implícito, explorando las vivencias de los alumnos. Al respecto Chirinos y Padrón (2010) sostienen que la práctica docente está vinculada con la disposición del estudiante por aprender, mas el profesor, es el que tiene que motivar para el logro, buscando con ello el enfrentamiento a las

diferentes realidades de los estudiantes de una manera comprometida; las estrategias docentes deben estar dirigidas a conseguir equidad y justicia en el hecho educativo.

La contextualización anterior, problematizó la formación académica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial de la escuela normal Fray Matías de Córdova. Por tal, se plantea la pregunta de investigación, ¿qué hábitos de estudio tienen los estudiantes que cursan la licenciatura y qué opinan de la práctica docente de los profesores que los forman?. Teniendo como objetivo, analizar los hábitos de estudio que poseen y la opinión que se han hecho de la práctica docente de los profesores que los forman; y sosteniendo la siguiente hipótesis: los hábitos de estudio de los estudiantes están en sinergia con las prácticas docentes del profesorado que los forma.

## 2. Metodología

El estudio se realizó con alumnos de la licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Fray Matías de Córdova, ubicada en la ciudad de Tapachula de Córdova y Ordóñez, Chiapas; matriculados en el semestre agosto 2015-enero 2016. Se trabajó con 101 alumnos de 104 que componían la matrícula escolar en ese momento: 29 estudiantes en primer semestre; 22 estudiantes en tercer semestre; 27 estudiantes en quinto semestre; 26 estudiantes en séptimo semestre. Cabe decir que esta licenciatura se ofrece anualmente en el turno matutino, por lo que el inicio del semestre no se da en el mes de agosto y el del semestre par en febrero. El diseño de la investigación es transversal descriptivo (Bericat, 1998; Campos, 2014; Ortiz y García, 2016). Para ingresar a la escuela normal se obtuvo el permiso del director de la misma.

Se aplicó un cuestionario para obtener información, el tiempo utilizado fue de tres horas. Se ocuparon cuatro días, un día por cada semestre (primero, tercero, quinto y séptimo); de cada día se ocuparon las primeras horas del inicio laboral —45 minutos con cada grupo—, esto con el fin de evitar fatiga en los estudiantes.



El cuestionario se aplicó de manera censal, por lo que un único criterio que consideró la elección no probabilística de la muestra, fue que el estudiante estuviera matriculado en ese periodo. El cuestionario estuvo diseñado por los autores en función de los objetivos y la hipótesis de la investigación, consideró las siguientes categorías: datos generales; datos socioeconómicos; principal fuente de información; lugar para realizar tareas; apuntes que solicitan los profesores; estrategia didáctica del profesor; correcciones y comentarios de los trabajos; criterios de evaluación que utiliza.

Los datos obtenidos del cuestionario se depositaron al programa estadístico SPSS, en el cual se ordenaron y codificaron. Con la base de datos se hizo análisis de frecuencias.

### 3. Resultados

En el semestre agosto 2015-enero 2016, se matricularon 104 estudiantes en la licenciatura en Educación Especial. En el momento de aplicar el cuestionario tres estudiantes no estuvieron presentes, por lo que solo se muestra la respuesta de 101 estudiantes.

Referente a la cantidad de estudiantes que estaba cursando la licenciatura, 79,2% correspondían al sexo femenino y 20,8% al sexo masculino. En cuanto a la edad, oscilaban entre los 18 a 23 años. El 29,7% se encontraba en los 21 años (ver tabla 1).

Tabla 1. Edad de los estudiantes que cursan la licenciatura en Educación Especial. Ciclo escolar agosto 2015-enero 2016

Edad	Frecuencia	Total %
18	19	18,8
19	19	18,8
20	20	19,8
21	30	29,7
22	12	11,9
23	1	1,0
Total	101	100,0

Fuente: elaboración propia

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre la principal fuente de información que acostumbran a consultar para atender los con-

tenidos de las asignaturas, comentaron que es la antología propuesta por el plan y programa de estudio (ver tabla 2).

Tabla 2. Principal fuente de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial para la formación académica

Fuentes de información	No contestó	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Total %
Antologías	0,0	79,2	18,8	1,0	1,0	100
Bibliografía del programa	2,0	33,7	39,6	21,8	3,0	100
Bibliografía que busco por mi cuenta	1,0	25,7	46,5	25,7	1,0	100

Fuente: elaboración propia



La tabla muestra que la antología que establece el programa de estudio es la principal fuente de información de los estudiantes: el 79,2% la ubican como siempre y el 18,8% como casi siempre. En seguida están las bibliografías complementarias que establece el programa de estudio (33,7%) y la bibliografía que ocupan por su cuenta (25,7%).

Al preguntarle a los estudiantes sobre los lugares dónde realizan sus tareas académicas, se encontró que el principal lugar es la casa, 94% estudiantes en total —sumando siempre y casi siempre— hicieron este señalamiento, seguido del aula de clase y finalmente la biblioteca (ver tabla 3).

Tabla 3. Lugares donde el estudiante de la licenciatura de Educación Especial realiza tareas escolares

Lugar de realizar tareas	No contestó	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Total %
Casa	1,0	87,1	6,9	1,0	4,0	100
Aula de clase	6,9	31,7	40,6	14,9	5,9	100
Biblioteca	5,9	7,9	36,6	43,6	5,9	100

Fuente: elaboración propia

La antología está cargada de teoría, la cual atiende el propósito de cada asignatura para la formación inicial docente. Con base en ello y en el proceso de desentrañar cómo se apropian

los estudiantes de la información que plantea la teoría que leen, se planteó el cuestionamiento ¿cuáles son los principales controles de lectura que los docentes solicitan? (ver tabla 4).

Tabla 4. Estilos de apuntes que los docentes solicitan al estudiante de la licenciatura en Educación Especial después de realizar lecturas

Apuntes solicitados	No contestó	Sí	No	Total %
Resúmenes	1,0	94,1	5,0	100
Diagramas	5,9	59,4	34,7	100
Esquemas	3,0	79,2	17,8	100
Cuestionarios	6,9	53,5	39,6	100
Notas	7,9	61,4	30,7	100
Subrayado	0,0	100	0,0	100

Fuente: elaboración propia

La información que presenta la tabla deja ver dos cuestiones, que la principal actividad que el estudiante realiza de la lectura es subrayar: el 100% de estudiantes indicaron la respuesta, seguido de elaborar resúmenes (94,1%) y esquemas (79,2%). Estas actividades de apropiación del contenido académico en los estudiantes permite inferir que después de leer —el subrayado va inmerso en el proceso de lectura— se plasman las ideas a través de un control de lectura.

Asimismo, se planteó a los estudiantes el cuestionamiento respecto a la principal estrategia didáctica que ocupan los docentes para dar clase, los ítems fueron: exposición docente, dictado, dinámicas de grupo, exposición por parte de los estudiantes, intervención de los estudiantes en la clase, y cuestionamientos generados por el profesor (ver tabla 5).



Tabla 5. Principal estrategia didáctica ocupada por el profesor en el proceso formativo del estudiante de la licenciatura en Educación Especial

Estrategia didáctica	No contestó	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Total%
Exposición docente	0,0	24,8	48,5	6,9	19,8	100
Dictado	1,0	5,0	23,8	37,6	32,7	100
Dinámicas de grupo	0,0	48,5	45,5	2,0	4,0	100
Exposición de estudiantes	0,0	75,2	22,8	1,0	1,0	100
Intervención de estudiantes en clase	1,0	53,5	38,6	5,0	2,0	100
Cuestionamientos generados por el profesor	0,0	74,3	24,8	0,0	1,0	100

Fuente: elaboración propia

Los resultados que presenta la tabla, solo de la opción siempre, da cuenta que la principal actividad didáctica de los profesores es que los estudiantes expongan en clase (75,2%), seguido del cuestionamiento del profesor hacia los mismos (74,3%), y de la intervención —participación— del estudiante a partir del contenido teórico y/o empírico de la lectura que esté analizando. Esto permite reconocer que la práctica docente del profesor formador, tiene a la antología como principal herramienta de trabajo. En la tabla 2, se mostró que el estudiante indicó a la antología como la principal fuente de estudio.

Otro elemento que se consideró, fue la revisión de las actividades académicas solicitadas —tareas—, por lo que se planteó a los estudiantes si los profesores regresaban los trabajos solicitados con correcciones y comentarios. En este caso, el 39,6% de estudiantes mencionaron que siempre y el 34,7% que casi siempre devuelven los trabajos académicos solicitados con correcciones y comentarios, sin embargo, el 24,8% de estudiantes afirmaron que los profesores

res casi nunca regresan los trabajos que solicitan de tareas escolares, solo el 1% dijo que nunca devuelven los trabajos.

De igual manera, las prácticas docentes que los estudiantes viven por parte de los profesores que los forman contribuyen a su formación, en este sentido, se preguntó sobre la presentación del programa de estudio y las formas acordadas de evaluación que tienen los profesores: el 71,3% precisó que los profesores siempre al inicio del semestre presentan el programa, y el 74,3% mencionó que siempre respetan las formas de evaluación acordadas.

En relación a la idea anterior, se cuestionó a los estudiantes sobre los criterios que usan los profesores formadores para la asignación de calificaciones, se consideraron los siguientes ítems: examen escrito, examen oral, controles de lectura, trabajos, participación en clase, asistencia, puntualidad, conducta, exposición individual, exposición grupal, planos y maquetas, prácticas de campo, autoevaluación, evaluación colectiva (ver tabla 6).

Tabla 6. Principales criterios que los profesores establecen a los estudiantes para acreditar la asignatura

Criterios de calificación	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	No contestó	Total %
Examen escrito	90,1	7,9	1,0	0,0	1,0	100
Examen oral	22,8	20,8	36,6	16,8	3,0	100
Control de lectura	68,3	17,8	5,9	5,0	3,0	100
Trabajos	84,2	11,9	2,0	0,0	2,0	100



Criterios de calificación	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	No contestó	Total %
Participación en clase	86,1	11,9	1,0	0,0	1,0	100
Asistencia	70,3	18,8	5,9	3,0	2,0	100
Puntualidad	61,4	25,7	7,9	2,0	3,0	100
Conducta	34,7	39,6	14,9	6,9	4,0	100
Exposición individual	76,2	19,8	2,0	0,0	2,0	100
Exposición grupal	78,2	17,8	3,0	0,0	1,0	100
Planos y maquetas	30,7	45,5	18,8	3,0	2,0	100
Prácticas de campo	72,3	19,8	4,0	3,0	1,0	100
Autoevaluación	40,6	29,7	20,8	5,9	3,0	100
Evaluación colectiva	36,6	28,7	21,8	8,9	4,0	100

Fuente: elaboración propia

La información que presenta la tabla da cuenta que las actividades menos consideradas para asignar una calificación por parte de los docentes son: examen oral (22,8%), conducta (34,7%), planos y maquetas (30,7%), autoevaluación (40,6%) y evaluación colectiva (36,6%). Esta situación presenta dos cuestiones: la primera, que los docentes se agencian de más criterios en el momento de asignar un número; la segunda, que la autoevaluación y la evaluación colectiva aun no es sólida en la formación de los estudiantes. Se priorizan los criterios de examen escrito (90,1%), participación en clase (86,1%) y trabajos (84,2%). Si bien los estudiantes llevan a cabo prácticas de campo —jornadas de observación y práctica docente—, son consideradas, pero no son las que vertebran el numeral en los estudiantes.

#### 4. Discusión de resultados

La discusión de resultados que aquí se presenta, centra el análisis en la opinión que tienen los estudiantes acerca de sus hábitos de estudio y de la práctica docente de los profesores que los forman. A partir de ello se muestra cómo el hábito de estudio se debe en gran parte a la práctica docente del profesor formador. No obstante, la práctica docente refiere a todas las actividades didácticas del profesor para que el estudiante se apropie de los contenidos escolares establecidos en el plan de estudio.

#### 4.1. Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio que tienen los estudiantes se apega a los lineamientos institucionales que establece el artículo Tercero Constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016) para las escuelas normales, dado que el Ejecutivo Federal delinea los planes y programas de estudio. En el hecho se cumple, el 79,2% de los estudiantes respondieron que tienen como su principal fuente de formación en Educación Especial a la antología de cada asignatura del plan de estudio.

La antología como principal fuente de lectura en los estudiantes llevó a considerar el planteamiento de Bourdieu y Passeron (1996), que los estudiantes estén condenados a recibir la visión del mundo universitario; explícitamente los profesores se sujetan al plan y programa de estudio. Se forma al estudiante para que responda al planteamiento de la política educativa nacional desde una perspectiva homogénea, que obvia las diversidades que circundan la cotidianidad del estudiantado que llega a formarse como licenciado en Educación Especial a la Escuela Normal. Se impone al estudiante un conocimiento adecuado a las relaciones objetivas del mundo académico (Bourdieu, 2009).

Al preguntarles a los estudiantes sobre los lugares donde realizan las actividades —tareas—



que los profesores establecen para reforzar los contenidos, el 87,1% sostuvo que la casa es el principal lugar, seguido del aula de clase: el 31,7% dijo que siempre y el 40,6% que casi siempre. Los datos muestran que el aula de clase es el espacio donde se confronta el conocimiento común con el conocimiento especializado de la formación profesional, la biblioteca que debería ser el espacio donde se fortalecen esos conocimientos, a partir de búsquedas e indagación de información es minimizada por los estudiantes, dado que de acuerdo con los resultados, el 7,9% siempre ocupa la biblioteca para hacer tareas y el 36,6% que casi siempre la utiliza.

Los tres espacios: casa, aula, biblioteca, permiten deducir que las actividades académicas —tareas— de los estudiantes se enfocan a la antología que estudian de cada asignatura, es la base de las actividades. Esta situación permite plantear la siguiente interrogante, ¿cómo generan los docentes que forman a los estudiantes de la licenciatura en educación especial, equidad y justicia en el acto educativo (Chirinos y Padrón, 2010)? Al pensar el cuestionamiento anterior desde las ideas de Barbosa y Moura (2013) sobre la gestión del conocimiento a partir de proyectos de trabajo, se cuestiona ¿cómo está pensando las actividades didácticas cada profesor para que el estudiante se apropie del contenido de la asignatura?

Así entonces, los hábitos de estudio de los estudiantes al centrarse en la casa y en el aula, poseen capital simbólico de alto valor (Bourdieu y Passeron, 1996). El aula, es el espacio para aprender conocimiento especializado de la formación y la casa donde reforzarlo a través de las tareas. Las consideraciones sobre la realización de actividades académicas en la casa principalmente y en segundo lugar en el aula, da cuenta que no hay formación para el uso de la biblioteca. El internet en su uso extensivo actualmente en la vida diaria de los estudiantes dentro de la Escuela Normal pudiera ser el principal factor que reduce tiempo de búsqueda de información que en la biblioteca al estudiante le consumiría más tiempo, sin embargo, solo es un supuesto

hipotético, dado que el mundo fluctuante de la información, no garantiza que el estudiante se apropie de los saberes académicos de su formación que en la red digital circulan.

El hábito de estudio en los estudiantes genera otras interrogantes ¿para ellos qué es la formación en educación especial? y ¿cómo la piensan? Preguntas que en estos momentos no se responden, dado que se requiere de otro estudio. Sin embargo, el panorama que da conocer sus hábitos de estudio permite considerar que existe la preocupación de la formación, pero, limitada a la antología. Aunque en el Plan de Estudios (2004) esté el planteamiento de que el estudiante al egresar de la licenciatura contará con la siguiente habilidad intelectual:

Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa (Plan de Estudios, 2004, p. 45).

El planteamiento del perfil de egreso dimensiona/ambiciona un profesional de la Educación Especial con habilidades intelectuales de investigación científica. Posicionamiento contundente si se considera que la profesión docente se relaciona con teoría-práctica. Sin embargo a partir de los hábitos de estudio que aquí se presentan de los estudiantes que participaron en la investigación, se cuestiona, ¿qué elementos teóricos y metodológicos valora y pone en juego en los ensayos académicos el estudiante después de las jornadas de observación y práctica docente en cada semestre? El cuestionamiento anterior se relaciona con las habilidades de aprendizaje que el estudiante usa al leer un texto académico. El 94,1% de los estudiantes sostuvo que elabora resúmenes, y el 79,2% esquemas.

Generarse conocimiento académico es algo que los estudiantes han venido construyendo a



partir de las demandas escolares que cada profesor establece. Si bien la acción del profesor formador lleva violencia simbólica como plantea Bourdieu y Passeron (1996), es en esa construcción de conocimiento donde el estudiante muestra dedicación, la cual refiere a la creencia del saber que se le forma, dado que “la creencia, pues, es constitutiva de la pertenencia a un campo” (Bourdieu, 2007, p. 109). En este caso, va inmerso el empeño, tiempo, dedicación entre otros, que el estudiante invierte para hacerse del conocimiento, tal como un artesano (Sennett, 2008), donde rompe con el conocimiento común que su medio le provee, para hacerse del saber académico (Charlot, 2008). Cabe reconocer que los estudiantes en este proceso de hacerse del conocimiento académico, desarrollan habilidades, capacidades, actitudes, entre otros, para ejercer la profesión, independientemente se acerquen o no, con el perfil de egreso que el plan de estudio establece.

Crear el conocimiento, es asumir que “las escuelas tienen que ser capaces de responder a las necesidades de los jóvenes y a facilitarles un puerto seguro en el que puedan lograrse el aprendizaje y el éxito ininterrumpidos” (Day, 2005, p. 243). Ante este planteamiento, los profesores que forman, dan margen para que “los alumnos reciban conocimientos, respondan a ellos y participen activamente en su producción” (Day, 2005, p. 249). Resulta necesario —para otro estudio— investigar la reflexión y la investigación que el profesor formador se genera a partir de su enseñanza.

#### **4.2. La práctica docente que realizan los profesores formadores**

El estudiante de la licenciatura en Educación Especial ha creado una opinión de la práctica docente del profesor formador. Con base a este planteamiento se analizan las opiniones que tienen de la enseñanza de los profesores: estrategia didáctica, revisión de trabajos, asignación de calificaciones.

Respecto a las estrategias didácticas que el profesor utiliza para dar su clase, el 75,2% de

los estudiantes indicó que está centrada a que expongan, seguida de cuestionamientos (74,3%). Esto da cuenta de un acercamiento a la dialogicidad en la construcción del conocimiento. Sin embargo, tal construcción se limita a la oferta de plan y programa de estudio. Si bien hay un planteamiento de dialéctica por parte del profesor en el reconocimiento de qué ha aprehendido el estudiante del contenido abordado, se vigila que se cumpla como se establece en el programa.

Hay un proceso áulico de reconocimiento del dominio de la teoría desde una exposición y el docente refuerza esos conocimientos con cuestionamientos para romper la frontera de saberes comunes, invitando a la reflexión, a pensar más allá del sentido común, poniéndolo en duda. Hay una gestión del conocimiento, que tiene como fin, formar docentes conocedores de su hacer. Tardif (2004) al respecto menciona que la formación inicial docente pretende habituar a los estudiantes a la práctica profesional y hacer de ellos prácticos reflexivos.

No obstante, al ser la exposición del estudiante en clase y la intervención docente la principal estrategia didáctica para la formación del conocimiento especializado, se infiere que parte de esas prácticas las están llevando a las jornadas de observación y práctica docente los estudiantes, por lo tanto, ¿cómo están llevando a cabo los estudiantes las jornadas de observación y práctica docente?, ¿repiten los ejemplos de enseñanza practicados por sus profesores?

En cuanto a la revisión de trabajos hacia los estudiantes por parte de los profesores, 24,8% sostuvo que casi nunca los profesores regresan trabajos, esto derivó los siguientes cuestionamientos ¿cuáles son esas correcciones que los docentes devuelven a los 39,6% de estudiantes que señalaron que los profesores regresan los trabajos con correcciones y comentarios?, ¿el alumno atiende los comentarios?, ¿qué contenidos académicos ponderan los profesores como aspectos prioritarios a mejorar de las tareas escolares solicitadas?

La acción de los profesores de devolver trabajos con comentarios a los estudiantes se con-



sidera favorable para el aprendizaje. El estudiante aprende de sus faltas. En el caso de estos estudiantes, con las observaciones que los profesores hacen a los trabajos que presentan, ¿qué se les fortalece académicamente para la presentación de los ensayos académicos?. El desempeño docente que el estudiante observe en clase, inciden en él al realizar el quehacer docente, dado que el ejemplo como la principal fuente de enseñanza es decisiva en la formación, pues “los docentes, al igual que otros profesionales, elaboran marcos de referencia de premisas indiscutidas que aportan orden y continuidad a su trabajo y les permiten afrontar y superar las exigencias cotidianas” (Day, 2005, p. 11). Con esas bases, el estudiante se va asumiendo como el nuevo profesionista en la docencia de la educación especial, o parafraseando a Barrón-Tirado y Pontón-Ramos (2013), en la escuela normal la formación pedagógica está encima del saber disciplinar.

No obstante, con las acciones de presentar el curso como mencionó 71.3% de los estudiantes y respetar las formas de evaluación acordadas como dijeron 74.3%, al estudiante se le forma con el compromiso de la enseñanza. En tal compromiso converge una homogeneización de enseñanza, la cual puede ser reproducida por el estudiante en el momento de realizar las jornadas de observación y práctica docente. En este sentido, presentar el programa y acordar la formas de evaluar son rituales de los docentes al iniciar un semestre en la escuela normal.

Formarse para la docencia es asumir el compromiso que al aula se llega a cumplir el programa de estudio, independientemente del nivel escolar que se atienda, en el caso de la formación en la Educación Especial, los estudiantes han comprendido que los profesores deben dejar claras las reglas de juego al inicio del semestre, a la vez tener claro, qué juego se jugará. Los rituales que se encuentren en la práctica docente del formador, va a encontrar eco en el estudiante. Como plantea Jackson “un aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualista y cíclica de las actividades realizadas

en el aula” (1996, p. 48). Se reconoce entonces, que los ejemplos son los que van acentuándose en la vida de cada uno de los que se forman.

Finalmente la asignación de calificaciones es un elemento que permea en el aprendizaje de los estudiantes, 90.1% señaló como siempre que el examen escrito es la principal herramienta de la cual hacen uso los profesores para asignar un número, seguido de participación en clase con 86.1% y trabajos con 84.2%. A partir de las respuestas que dieron los estudiantes sobre cómo asignan un número los profesores, se llega al análisis de que la cultura de evaluación que se da a los estudiantes no prioriza la autoevaluación ni la evaluación colectiva. Desde la información proporcionada, se considera que hay un doble discurso de la evaluación, por un lado, el Plan de estudio (2004) para la formación docente en Educación Especial alude a la autoevaluación, donde el estudiante reconozca sus logros en el proceso formativo, por otro, está lo dado, el hecho de que sea una evaluación (examen) escrita la que vertebre como articuladora del conocimiento adquirido por el estudiante en el transcurso del semestre.

Profundizando en las prácticas de evaluación para la asignación de un número, estas prácticas de los docentes encuentran cabida, pues los estudiantes al egresar de la Escuela Normal se someterán a un examen para el ingreso al servicio profesional docente (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). A partir de esas prácticas se sostiene la idea de que la escuela discrimina quienes sí y quiénes no caben en el Sistema Educativo Mexicano.

Las prácticas de asignación de calificación en los estudiantes se acentúan en la experiencia escolar que tienen de la formación. Tales prácticas aunque pudieran estar desvinculadas con las posturas teóricas que revisan sobre qué es la evaluación, son las que mejor se inscriben en la memoria de cada estudiante. En este caso, el que los estudiantes designen la prioridad de sus profesores por el examen escrito, da cuenta que es la práctica más usual en la didáctica de ellos para



obtener un parámetro de conocimiento respecto a la especialización en la profesión.

El examen escrito al ser parámetro de numeral, somete a estudiantes y docentes sobre qué se debe aprender, cómo se debe hacer y qué se tiene que responder. Es una camisa de fuerza que limita una autonomía del profesor en formación (Contreras, 1997). De tal forma que se le prepara para responder a los parámetros que el Sistema Educativo considera como los ideales.

## 5. Conclusiones

En el manuscrito se ha planteado y discutido sobre los hábitos de estudio de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial y la opinión que tienen de la práctica docente de los profesores que los forman. Se reconoce, a partir de los resultados dados por los estudiantes, que la principal preocupación que tienen los profesores hacia ellos, es que consuman en su totalidad la teoría que se plantea en las antologías de cada asignatura que se ha establecido desde el Sistema Educativo. De ahí que derive que los hábitos de estudio que dicen tener, considere al resumen y a los esquemas, como las prioritarias para atender el contenido de una lectura, a la vez, situar el espacio de la casa como el lugar donde organizan sus ideas para atender los planteamientos de cada asignatura. Con base a esa organización de ideas sistematizadas construyen los trabajos académicos que solicitan los profesores y participan individual o grupalmente en la clase. A la vez, el saber académico que construyen en un periodo del semestre, se mostrará al profesor a través del examen escrito.

Así entonces, los hábitos de estudio de estos estudiantes, cultivan el saber responder a lo que se pide. En ello van inmersas las prácticas docentes de los profesores, quienes priorizan el cumplimiento del programa de estudio, que el ejemplo de enseñanza que muestran al estudiante —desde la práctica docente que ejercen— es el de saber atender los propósitos del programa académico. En este caso, las prácticas docentes que los alumnos han ido incorporando

de sus profesores es que hay que encuadrar el desarrollo de la asignatura, generar dispositivos como: participación en clase, entrega de trabajos, exposición grupal, exposición individual y hacer examen escrito. Prácticas que los profesores formadores realizan en la cotidianidad escolar, una enseñanza sistematizada que se hereda al alumno a través del proceso formativo. Se hace de la enseñanza a través del ejemplo, la disciplina con la que se interviene en el quehacer docente.

Finalmente, los resultados encontrados respecto a los hábitos de estudio de los estudiantes con los que enfrentan el plan de estudio de cada asignatura, les ha permitido hacerse del saber académico, más la interiorización que han hecho de las prácticas docentes de los profesores que los forman, les va dando elementos para comprender qué es formarse como docente en Educación Especial.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., Silió, G. & Fernández, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 415-430. Recuperado de <https://bit.ly/2rfdXyx>
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). *Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Barrón-Tirado, C., & Pontón-Ramos, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Watty, *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 191-222). México: UNAM.
- Bericat, A. E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Campos, A. (2014). *Métodos mixtos de investigación: Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Magisterio.



- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: TRILCE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). *Cámara de Diputados. Diario Oficial de la Federación*.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Chirinos, N. y Padrón, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XVI (3), 481-492. Recuperado de <https://bit.ly/2FyWG7G>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Escalante, L., Escalante, Y., Linzaga, C., & Merlos, M. (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (2), 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/2rextKF>.
- Farías-Martínez, G. M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 141-162. Recuperado de <https://goo.gl/IfVjEh>.
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 102-117. Recuperado de <https://goo.gl/IfVjEh>.
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ley General de Educación. (2013). *Ley General de Educación. Última Publicación 20/05/2014*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Ortiz, F. G., & García, M. P. (2016). *Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas*. México: Limusa.
- Plan de Estudios. (2004). *Licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República*.
- Programa Sectorial de Educación. (2013). Programa Sectorial de Educación, 2013-2018. *Secretaría de Educación Pública*.
- Sánchez-Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2-3), 149-181. Recuperado de <https://goo.gl/78yP4Y>.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. México, D. F. SEP, Dirección General de Educación Especial
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 249-265. Recuperado de <https://goo.gl/Ww42cf>.
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M., & Monsalve, A. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Revista Educación*, 33 (2), 15-24. Recuperado de <https://bit.ly/2jjZCwe>.





# Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento

## *Access and desertion in universities. Financing alternatives*

**Elvis Roberto Sinchi Nacipucha** es titulado en la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) ([esinchin@est.ups.edu.ec](mailto:esinchin@est.ups.edu.ec)) (<http://orcid.org/0000-0001-9423-7001>)

**Dra. Glicería Petrona Gómez Ceballos** es Docente Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) ([ggomez@ups.edu.ec](mailto:ggomez@ups.edu.ec)) (<http://orcid.org/0000-0001-6955-3293>)

**Recibido:** 2017-03-20 / **Revisado:** 2018-04-04 / **Aceptado:** 2018-04-30 / **Publicado:** 2018-07-01

### Resumen

En la actualidad la dinámica de acceso a las universidades en Ecuador es creciente porque desde la puesta en práctica de la Ley Orgánica de Educación Superior; se introdujeron cambios que favorecieron en parte el acceso e influyeron en el incremento de la calidad educativa del nivel universitario. El propósito del presente artículo consiste en analizar las causas que dificultan el acceso y generan deserción, y evidenciar las alternativas de financiamiento que pudieran contribuir a superarlas. Para ello, se utilizó el método de inducción-deducción, recopilando información a partir de fuentes primarias y secundarias; se seleccionó una muestra compuesta por estudiantes de las universidades ubicadas en Cuenca; se aplicó la técnica del cuestionario y se complementó la información con entrevistas y fuentes bibliográficas. Como principales resultados se evidencian las diversas causas que originan el problema, como los altos costos de colegiatura y la pérdida de materias; se identifican las pocas y diversas vías que existen para disminuir la deserción junto al desconocimiento de sus beneficios por parte de los estudiantes.

En respuesta al problema, se propone instaurar políticas vinculadas al incremento de alternativas y mejorar el proceso de comunicación entre los estudiantes y las instituciones que ofrecen becas y servicios financieros.

**Descriptor:** Universidad, barreras, acceso, deserción, becas, créditos.

### Abstract

Nowadays, the access to universities in Ecuador is a growing factor due to the implementation of the Organic Law of Higher Education, which favored the access and influenced on the quality of education at the university level. The purpose of this article is to analyze the causes that limit access and generate desertion, and to demonstrate the financing alternatives that could contribute to overcome desertion. The induction-deduction method was used, compiling information from primary and secondary sources. A sample was selected consisting of students from the universities located in Cuenca; the questionnaire technique was applied and the information was supplied.

mented with interviews and bibliographical sources. The main results show the different reasons that cause the problem, such as high tuition costs and the loss of subjects. The few and different ways that exist to reduce desertion were identified along to the lack of information that students have about different benefits.

## 1. Introducción y estado de la cuestión

La educación superior del Ecuador ha sufrido transformaciones desde la última década, en la vigente constitución se garantiza el derecho a ésta, observando el principio de igualdad de oportunidades y permanencia a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), implementada en el 2010, según consta en el art. 71 sobre el acceso y la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) sobre cobro de aranceles art. 73.

Lo planteado en la LOES, revierte la situación que se había venido dando con relación al acceso de las IES, descrita en el análisis realizado por Pareja (1986), quien plantea “Actualmente se evidencia un marcado deterioro de la calidad de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo” (p. 22).

Esta situación analizada por Pareja, se agrava con la crisis económica de 1998, que indujo la carencia de recursos, se incrementaron las barreras económicas con respecto al acceso al subir los costos de matrícula provocando, que hasta el 2006 se favorecieran solo personas con altos ingresos.

A partir de 2009 las universidades entraron en un proceso de mejoramiento de calidad, fueron evaluadas, algunas cerraron; alineándose con el propósito de cambio expresado en las políticas del gobierno, que presupone aumento de calidad y acceso; al respecto Ramírez (2010),

In response to the problem, it is proposed to establish policies linked to the increase of alternatives and to improve the communication between students and institutions that offer scholarships and financial services.

**Keywords:** University, barriers, access, desertion, scholarships, credits.

enfatisa la idea de que “Ecuador es uno de los países a nivel latinoamericano con menores coberturas de matrícula universitario. En ese sentido, debe ser una prioridad aumentar el acceso a este nivel educativo” (p.19).

Derivado de ello en el país los índices de acceso muestran significativa mejoras, según fuentes del informe de rendición de cuentas de la SENESCYT (2015), en los años que van desde el 2006 al 2015, el monto destinado a estos fines asciende al 2% del PIB, la oferta pertinentes alcanza el 55,56%, en tanto las tasas de matrícula bruta y neta alcanzan los valores de 31,86% y 21,23% respectivamente.

Estos datos demuestran el esfuerzo realizado en la última década, si bien es cierto que la decisión de ofertar la enseñanza superior pública de forma gratuita, actúa de forma positiva sobre las barreras de ingreso, la obligatoriedad del examen aún cuando incide favorablemente sobre la calidad, se constituye en otra barrera, máxime si se tiene en cuenta que los estudiantes mejor preparados no pertenecen en su mayoría a los sectores de más bajos ingresos.

En Cuenca luego del proceso de categorización de las universidades quedaron 4: Universidad de Cuenca (UCUENCA); Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Universidad del Azuay (UDA); y Universidad Católica de Cuenca (UCACUE).

Los estudiantes se ven obligados a abandonar sus estudios por diversas razones, en cualquier nivel o carrera universitaria; las carreras que mayor porcentaje de deserción presentan son:



Tabla 1. Porcentaje de deserción

Universidad	Carrera	Deserción
U Cuenca	Ingeniería de Sistemas	65,45%
	Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones	55,36%
	Ingeniería Industrial	57,14%
UPS	Ingeniería Eléctrica	14,38%
	Ingeniería Mecatrónica	21,14%
	Medicina Veterinaria y Zootecnia	26,09%
UDA	Ingeniería de Sistemas y Telemática	39,66%
	Licenciatura en Arte Teatral	35,29%
	Ingeniería Electrónica	34,09%

Fuente: elaborado por los autores según registros de las universidades

En el territorio, existen instituciones que apoyan la continuidad de estudios en las universidades mediante becas y créditos educativos, estas alternativas son insuficientes en correspondencia con las necesidades; por tal razón, se define como objetivo principal de esta investigación el siguiente: analizar las causas que dificultan el acceso y provocan deserción de los estudiantes a las universidades y las alternativas de financiamiento en la ciudad de Cuenca-Ecuador.

Para cumplir este objetivo, se aplicaron métodos teóricos y empíricos, las principales causas vinculadas a la deserción estudiantil están en la falta de financiamiento para cubrir los costos de matrícula y la pérdida de materias, lo que evidencia la existencia del problema seleccionado para el estudio, que a su vez está condicionado porque las alternativas de financiamiento son pocas, poco diversas y es difícil el cumplimiento de los requisitos para su acceso, agravado por el insuficiente conocimiento del funcionamiento del departamento de bienestar estudiantil de las universidades y otras instituciones que brindan servicios a los estudiantes.

El análisis de estos elementos contribuyó al diseño de una propuesta que puede atenuar su efecto y favorecer el incremento del acceso y la disminución de la deserción en las universidades.

## 2. El acceso a la educación superior

### 2.1. Generalidades

En América Latina la colonización trajo consigo la formación de universidades en diferentes países de la región, Alonso y Casado (2007) en estudios realizados sobre el tema encuentran que “Desde el primer tercio del siglo XVI América contó con su primera universidad, fundada en Santo Domingo en 1538 (...)” (p. 3). Después surgieron universidades en la región, con amplia oferta académica como respuesta a la creciente demanda de la sociedad; el índice de incremento continúa en ascenso, en informes del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2011, 2015) se declaran estas dinámicas crecientes en particular en el informe 2015 se expresa textualmente:

La masificación de la educación superior en Iberoamérica ha sido muy significativa desde los años 70. (...) supuesto pasar desde el reducido 7% de cobertura de 1970, cuando expresaba un acceso de élite, a un 41%, con 21 millones de estudiantes en el 2010 (p. 98).

Desde otra perspectiva, la presencia de los centros de educación media es superior a la pre-



sencia de los IES, como resultado solo se cubre a estudiantes que han sobresalido mediante sus calificaciones para la universidad pública o los que cuentan con recursos económicos para costearse una universidad particular haciendo que éstas se incrementen, al respecto en CINDA (2015) se expone:

La expansión de la matrícula privada ha sido constante durante los últimos 40 años en Iberoamérica y especialmente en América Latina (...), tales impulsos han continuado por el aumento de ingresos de las familias, creciendo en términos absolutos, pero su incidencia relativa se ha aminorado ante la expansión de las instituciones de educación superior pública (p. 106).

En la conferencia de la UNESCO (1998) cuyo tema principal fue “La educación superior en el siglo XXI en visión y acción”, se expresa, la importancia de privilegiar el acceso a las universidades en base a los méritos, capacidad, esfuerzo, perseverancia y determinación de los estudiantes, sin discriminar por raza, sexo, idioma, religión, condiciones económicas, culturales, sociales o de discapacidad.

Por tanto, se hace necesario desarrollar una sociedad más abierta a la adquisición de conocimientos; no obstante, la demanda supera la oferta académica y con ésta aparecen barreras de acceso y continuidad en los sistemas educacionales, en el informe de CINDA (2011) se expresa:

Varios sistemas utilizan algún tipo de examen estandarizado a fin de medir conocimientos o aptitudes que habilitan para la continuación de estudios superiores, mientras otros optan por esquemas de acceso público universal, sin selección en el punto de ingreso. Dado el carácter fuertemente desigual de los sistemas escolares de la mayoría de los países (p. 156).

El discurso de las universidades enfatiza en que uno de sus pilares fundamentales es garantizar la igualdad de condiciones en el acceso y permanencia de los estudiantes, brindar ayuda

en correspondencia con sus necesidades, así como disponer de una adecuada infraestructura e implementos de trabajo, sin embargo, esto no asegura cubrir las necesidades de estudios y de manera general los grupos menos beneficiados son los de bajos recursos. La gestión de los recursos deberá ser manejada de manera responsable, con una visión enfocada a la educación, coherente con los estándares que la sociedad demanda, tal como se plantea en las declaraciones UNESCO (1998):

La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos (p. 28).

Esta declaración en la práctica no se ha concretado y no se asegura el cumplimiento de la demanda; en la actualidad, se observa un incremento en los índices de deserción de los estudiantes, así como mayores dificultades para facilitar el acceso y en consecuencia, el cumplimiento de los sueños de los jóvenes de convertirse en profesionales. De una parte las limitaciones de recursos de parte de las familias y de otra las restricciones presupuestarias de parte de las universidades que limitan la oferta; Alcántar *et al.* (2008, 2010), realizan un detallado análisis acerca de esta problemática y demuestran, a través del estudio concreto de una universidad, como el incremento y diversificación de fuentes de financiamiento unido a la racionalidad presupuestaria puede contribuir a la ampliación de matrículas.

## 2.2. Deserción académica

No existe una definición clara acerca de las causas que provocan la no permanencia en la universidad, pueden estar dadas por varios motivos. Socha (2009) refiere que la deserción contiene



algunas modalidades que diferencian su comprensión y sus diversas motivaciones. Puede ser retiro temporal, completo o en el caso de las universidades particulares, no poseer capacidad para cubrir los costos de colegiatura.

Otros factores influyen directamente en el estudiante, “ (...) la educación de los padres y el tipo de colegio secundario al que asistió el alumno son importantes en la explicación de las diferencias de riesgo de deserción y probabilidades condicionales de graduación” (Giovagnoli, 2002, p.16).

Desde otra perspectiva, en ambientes geográficos donde prima el poder de las grandes economías mundiales, existen mayores aportes a las universidades, esto significa que el ingreso y la permanencia en las aulas se estabilizan, a diferencia de países en vías de desarrollo donde la educación depende de factores económicos para la continuidad de estudios.

En el informe de CINDA (2011), se analiza, “la distribución de oportunidades de participación en la educación superior se halla fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de las y los estudiantes” (p.168). La progresiva participación del sector privado y la preocupación por la falta de control de los organismos encargados, así como la calidad de la formación ofertada y el costo de los matrículas han convertido a la capacidad de pago en un mecanismo de singular importancia para el ingreso a las universidades, constituye una obligación primordial de los Gobiernos, garantizar que al sistema de acceso y continuidad, tengan las mismas oportunidades todas las personas, para ello se deben eliminar las brechas desde la educación secundaria.

Jara, Aguilar y Muñoz (2015) expresan:

La inclusión educativa debe ser una prioridad estatal, fomentada desde las normativas constitucionales, leyes, reglamentos y ordenanzas, con el propósito de reducir barreras que excluyen al ser humano de una de las necesidades sociales fundamentales como es la educación (p.166).

Por otra parte, no disponer de información también influye en el abandono de los estudios, el poco conocimiento que se tiene sobre la profesión que se quiere seguir al momento de finalizar los estudios secundarios, influye de manera significativa, enfatizado por Vargas (2015) cuando expresa: “Los estudiantes que culminaron su ciclo de bachillerato aún no tienen una idea clara de lo que pretenden hacer en la universidad” (p.19). Ello provoca que cuando ya están estudiando no ven cubiertas sus expectativas y ven como único camino desertar de la carrera.

Pero, la tenencia de dinero es considerado como uno de los elementos fundamentales, ya que incluso les permite acceder a una preparación adicional antes de rendir examen para el ingreso y les provee de ventajas sobre el resto de los estudiantes, al respecto, Martín y Leal (citado por Pesántez, Sabina y Chasi, 2015, p. 66), expresan:

No es posible que el acceso al nivel superior de educación tome únicamente en cuenta el mérito académico, ya que ello no permite la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades, ya que no es posible encontrar en la preparación para el acceso que tienen aquellos sectores de la población menos favorecidos una relación similar con los que disponen de mayores recursos económicos y superior nivel cultural en el núcleo familiar, condicionada principalmente por la carencia de ingresos, lo que debe atenuarse dada la significación.

### 2.3. Alternativas de financiamiento

Ishitani y DesJardins (2002) realizan un exhaustivo análisis cuantitativo en el que destacan entre las variables estudiadas, la edad, sexo, formación de los padres, ingresos, conocimiento sobre la carrera entre otros y determinan la correlación entre estas variables incluyendo los índices de deserción y la disponibilidad financiera, concluyendo que la gestión de los recursos financieros ayudaría a que más estudiantes accedan y permanezcan en las IES, dependiendo de la cantidad asignada, en especial a los estudiante de primer



año, por lo que resulta importante conocer éstos antes de que ingresen.

Las becas son consideradas como una de las alternativas de mayor significación para atenuar la deserción de los estudiantes.

Las universidades deben organizar sistemas de becas para que puedan acceder a los estudios universitarios, aquellos estudiantes que demuestren suficientes capacidades y aptitudes independientes de su condición socioeconómica (Prado, 2008, pp. 112-113).

Estas son otorgadas por las instituciones públicas y/o privadas, pueden cubrir en su totalidad la carrera o parcialmente por motivos de situación económica, altas calificaciones, mérito deportivo, discapacitados, entre otros, a estudiantes que demuestren que son aptos para este servicio.

Además de apoyar a personas con altos méritos académicos, las becas se dirigen a personas con escasos recursos económicos o con capacidades especiales puedan acceder a la educación formal (Cusco y González, 2014, p. 55).

Otra de las alternativas, lo constituye el crédito educativo a personas que atraviesan por diferentes problemas, dados por: a) escasez de cupos en las instituciones públicas, en relación con la alta demanda, y la consiguiente alta competencia por estos pocos cupos, y b) su imposibilidad de pago de la educación privada. (Gómez y Celis, 2009, p. 107). Por lo que recurren a este servicio para cubrir los costos de colegiatura y otros rubros en el ámbito académico.

Estos beneficiarios se comprometen a pagar dentro de un tiempo establecido mediante contrato, después de haber culminado la carrera, de esta manera solo se dedican a sus estudios, (Delgado, 2004, p. 28) plantea:

Es un bien de inversión porque le brinda al individuo beneficios que se materializan en períodos posteriores y que justifican los gastos en que incurre mientras se encuentra estudiando, pero en el futuro significa rentabilidad duradera.

Los beneficios brindados por esta figura financiera son, pagos de colegiatura, manutención, etc. En el crédito educativo estos gastos serán adheridos al costo de la colegiatura que ha de devengar a futuro, para acceder a éstos servicios se debe cumplir una amplia variedad de requisitos, dentro de los cuales se destacan las altas calificaciones obtenidas por los estudiantes, estar matriculados en el caso de la universidad privada y de la universidad pública acceder a exámenes de ingreso.

A las universidades les corresponde gestionar fuentes de ingreso que no provengan del estado o de los alumnos, a través de organizaciones que deseen colaborar, estas aportaciones podrán destinarse a ayudas económicas y contribuir al incremento de becas, no solo para pago de las colegiaturas, también servicios que faciliten la permanencia del estudiante en la institución.

### 3. Materiales y métodos

*Tipo de investigación: descriptiva*

Los métodos empleados fueron: histórico-lógico para identificar el estado del arte e inductivo-deductivo para determinar resultados a partir de una muestra y con ello deducir el comportamiento de los integrantes del objeto de estudio seleccionado.

Las técnicas empleadas fueron: revisión bibliográfica; encuestas a estudiantes sobre los beneficios que prestan los departamentos de bienestar estudiantil, el conocimiento de las alternativas para no abandonar estudios y sobre las causas que afectan la deserción, para validar el supuesto de que la falta de financiamiento es una de las principales.

Entrevistas a jefes de departamento de bienestar estudiantil, entes gubernamentales y funcionarios de agencias bancarias que prestan los servicios de créditos educativos, para analizar el contenido y uso de las alternativas.

Revisión documental de informes de deserción y vías de financiamiento en la localidad.



El tamaño de muestra, se basó en los estudiantes que ingresan, período 2015/2016, UCUENCA (1691), UDA (1393), UPS (1483) y UCACUE (2287), según registros de las universidades con un total de 6854 estudiantes.

### 3.1. Determinación del tamaño de muestra:

$$n = \frac{Z^2(95\%) = 1,96^2 \times M = 6854 \times P = 0,5 \times Q = 0,5}{E^2(5\%) = 0,05^2(M = 6854 - 1) + Z^2 = 1,96^2 \times P = 0,5 \times Q = 0,5} = 364$$

El cálculo de la muestra fue de 364, para minimizar el margen de error en los diferentes análisis se trabajó con 383 encuestas, se tomó en consideración, las carreras y el tamaño de muestra por cada universidad, con una participación de 43,9% en los hombres y del 56,1% en las mujeres entre las edades de 17 a 38 años.

Se aplicó el cuestionario por universidades: UCUENCA, 92 encuestas, para un 24,02%, UDA 79 para un 20,63%, UPS 81 para un 21,15% y UCACUE 131, para un 34,20%, en 69 carreras: Ciencias Administrativas equivalente a 13,84%, Ciencias Médicas 20,10%, Ciencias de la Humanidad 22,45% y Ciencias Técnicas 43,60%.

### 3.2. Análisis de datos

Tabla 2. Respuestas estructuradas

Pregunta	SI	NO
¿Ha pensado Ud. en dejar sus estudios?	27,2%	72,8%
¿Ha tenido problemas para financiar sus estudios?	51,2%	48,8%
Conoce los servicios del departamento de bienestar estudiantil de su Universidad	34,5%	65,5%
¿Ha recibido la prestación de estos servicios?	11,7%	88,3%
¿Conoce los requisitos para optar y mantenerse recibiendo los beneficios del crédito educativo?	32,96%	67,1%
¿Conoce los servicios que presta el Instituto de Fomento al Talento Humano?	11,5%	88,5%
¿Conoce a las Instituciones Financieras que dan crédito educativo?	21,9%	78,1%
¿Ha pensado Ud. en dejar sus estudios?	17,8%	82,2%

Fuente: elaborado por los autores

Acerca de las fuentes de financiamiento un 77,4% dependen de sus padres, seguido de un

11,3% por ellos mismos, no obstante por universidades esta variable cambia.

Tabla 3. Otros resultados por universidades

	Como financia sus estudios			
	UCUENCA	UDA	UPS	UCACUE
Ud.mismo	8,7%	3,8%	11,1%	19,1%
Crédito	0,0%	1,3%	0,0%	0,8%
Beca	1,1%	12,7%	13,6%	8,4%
Sus padres	90,2%	87,3%	77,8%	71,8%
Otros	1,1%	1,3%	2,5%	4,6%



Otros servicios a cubrir				
Alimentación	24,0%	18,5%	23,2%	18,0%
Transporte	24,0%	21,5%	21,1%	23,4%
Compra de materiales de estudio	22,4%	28,7%	19,0%	18,5%
Causas que impiden la continuidad de estudios				
Económico	22,7%	30,6%	30,8%	30,7%
Rendimiento	7,7%	17,1%	16,2%	6,7%
Desmotivación	17,9%	11,8%	11,4%	11,2%

Fuente: elaborado por los autores

En cuanto a las causas que motivan la deserción estudiantil, el financiamiento es la principal con un 69,27%, seguida por el rendimiento académico con un 26,29% y los problemas personales con un 21,61%, existe coincidencia en las cuatro universidades. Entre otros factores que dificultan el acceso a las universidades, se identifican la no aprobación del examen para el ingreso a la universidad pública con un 73,37%, no poseer financiamiento para cubrir la colegiatura con un 43,36% en el caso de las universidades particulares.

Se plantea cubrir otros servicios además de la colegiatura, tales como el transporte en un 22,7% como primera opción, compra de materiales de estudio con un 21,3%, segunda y alimentación tercera con un 20,6%, por universidades.

### 3.3. Entrevistas

#### 3.3.1. Bienestar estudiantil

Se realizan charlas al inicio de cada semestre con los estudiantes acerca del funcionamiento de las becas, servicios médicos, odontológicos, tutorías, etc. Las universidades se rigen por la LOES y los reglamentos internos para la ejecución de las becas. El principal requisito a cumplir para acceder y mantener las becas es aprobar las materias, en el caso de perder su beca, el estudiante puede recuperarla una vez aprobada la asignatura. Los porcentajes de beneficios, dependen del tipo de beca al cual acceda, por situación económica, mérito deportivo, etc. y los establecidos por las universidades.

### 3.3.2 IFTH regional 6

La sede de la regional está en Cuenca, su objetivo es ayudar a que las personas continúen sus estudios dentro y fuera del país, ya sea por mérito académico en carreras de interés público, u otros; para mantener esta beca el principal requisito es aprobar las materias. Los estudiantes que han aprobado el examen, pero no acceden a un cupo en la universidad pública son reubicados en las universidades privadas con las que se tienen convenio, éstas cubren el costo de la colegiatura y son enfocadas a beneficiarios de bono de desarrollo humano, grupo de alto rendimiento, entre otros establecidos en el reglamento.

### 3.4. Información secundaria

#### 3.4.1. Becas

En los informes sobre cumplimiento del reglamento interno de la universidad se encuentra que en el periodo el número de becas entregadas por las universidades: UCUENCA 2015: beca financiera 483 y beca mixta 640, UPS en septiembre 2015-febrero 2016 entregó 6613 becas (44,59%), UCACUE en septiembre 2015-febrero 2016 entregó 2512 becas (16,94%) y la UDA en septiembre 2015-enero 2016 entregó 5705 becas (38,47%).

En la UCUENCA las becas constituyen una ayuda financiera en un 20,5% del salario básico, becas mixtas con 3 comidas al día y 9,41% de un salario básico por diez meses. La UPS reconoce



un porcentaje de beca a todos los estudiantes en el costo de matrícula y maneja un sistema de crédito que cubre parte de estos costos. Existen convenios con las universidades: política de cuotas con la UPS, convenios específicos con la UCACUE y la

UDA, las carreras de interés público se derivaron a la UCUENCA. El número de becas y ayudas económicas entregadas por parte del gobierno en los últimos años ha ido en aumento.

Tabla 4. Montos entregados

Año	Beca IECE, IFTH	Créditos Educativos SBS	Beca UPS	Beca UDA	Beca U Cuenca
2014	4.387.739,11	3.288.001,91	13.291.882,00	10.304.416,04	283.947,00
2015	12.204.364,92	6,806.358,01	25.788.517,50	11.249.408,11	689.318,42

Fuente: elaborado por los autores a partir de registro de las instituciones

El monto entregado por parte del Gobierno a las universidades es anual y dependerá de ciertos criterios establecidos en la LOES art. 24, en el caso de la UPS, se asignan en base a la contribuciones

por parte del Estado, recursos propios, a través instituciones y organizaciones; cada universidad asigna las becas según su reglamento interno; por su interés se expone la forma en que lo realiza la UPS:

Tabla 5. Becas por quintil UPS (sede Cuenca)

Año	Quintil 1			Quintil 2			Quintil 3			Quintil 4		
	Beca	Valor	%	Beca	Valor	%	Beca	Valor	%	Beca	Valor	%
2014	221	97.465,90	3	3279	848.448,00	42	3905	645.303,13	50	365	48.289,39	5
2015	217	130.601,55	2	3762	1.731.421,13	39	5014	1.906.695,32	52	709	298.787,00	7

Fuente: elaborado por los autores a partir de registro de la UPS

En este caso, la asignación depende de la condición social de las personas y su número depende del presupuesto anual que incluye la asignación estatal y del costo por estudiante en un intento por lograr un mayor acercamiento a los índices de equidad.

El Instituto Ecuatoriano Crédito Educativo y Becas (IECE, 2014) entregó 948 frente a los 1300 entregados por el IFTH regional 6 (2015), expresando un incremento de un 37%.

Otro de los informes revisados, Jara (2016) donde se analizan las principales causas de deserción en la carrera de Pedagogía de la UPS arroja que los factores que causan deserción son:

- Situación económica 49,51%
- Selección de la carrera equivocada 11,80%
- Falta de dedicación para los estudios 10,49%

- Metodología educativa: horarios 6,89% y nivel de exigencia 0,66%
- Casos de discriminación: profesores 2,95%, estudiantes 0,66% y personal administrativo 0,33%
- Deficiencias de conocimientos previas al ingresar a la universidad 0,98%

Otro informe consultados fue el de Vallejo (2016), quien describe, la Universidad UPS no cuenta con un plan de comunicación, pero sí utiliza varios medios para dar a conocer los beneficios de esta; la autora propone la implementación de técnicas de marketing directo y relaciones públicas enfocados a:

- Estudiantes de último año de colegio
- Padres de familia de alumnos de último año de colegio



- Docentes de último año de colegio

Detalla la importancia de contextualizar estrategias vinculadas al conocimiento de las carreras técnicas de parte de la UPS, pudiera ser un punto de partida para generalizar y adaptar las mismas a los servicios que brindan las diversas instituciones.

### 3.4.2. Instituciones financieras que brindan crédito educativo

Las instituciones financieras privadas en Cuenca brindan mayoritariamente créditos educativos para posgrado, entre ellos, el Banco de Machala, Bolivariano y Guayaquil ofrecen estos servicios. Al Banco del Pacífico le fue delegada la función de emitir los créditos educativos que antes entregaba el desaparecido IECE, en la actualidad éste receipta la información de los postulantes para ser analizados y otorgarles el servicio; al realizar el traspaso de funciones se realizó una campaña en universidades y colegios para darse a conocer, utilizando diferentes vías de comunicación. Para acceder a este servicio, el estudiante debe:

- Estar matriculado dentro de una institución reconocida por el SENESCYT
- Aprobar las materias, pilar para sostener el crédito
- Presentar documentación relevante sobre la carrera
- Dispone de un tiempo de gracia para devengar el crédito más intereses
- Los desembolsos son cada semestre

Dependiendo del caso deberá contar con un garante que demuestre liquidez en correspondencias con las exigencias del crédito y 1 año de estabilidad laboral, si la persona es su propio garante se pide 2 años de estabilidad, la tasa de interés a la fecha es de 9,50% estipulado por el Banco Central de Ecuador (BCE).

La tasa activa referencial a enero del 2017 fue:

- Productivo Corporativo 8.39 %
- Productivo Empresarial 10.06%
- Productivo PYMES 11.57%
- Comercial Ordinario 9.00%
- Educativo 9.50%
- Inmobiliario 10.90%
- Vivienda de Interés Público 4.97%
- Microcrédito Minorista 27.41%

La tasa de financiamiento se efectiviza de acuerdo a los indicadores del BCE. Frente a otros tipos de crédito que ofrecen las instituciones financieras a corto plazo para realizar los pagos, el crédito educativo es de largo plazo para realizar los desembolsos, dando la oportunidad para cancelar durante la etapa de recuperación, los intereses generados en el periodo, el monto destinado a créditos educativos en Cuenca ha tenido una mayor cobertura, provocando un incremento de ingresos a las IES.

Los créditos educativos entregados por instituciones del Azuay fueron: 2014, 228 número de operaciones (los montos aparecen en tabla 4) y 2015, 452, representa el doble en entrega de montos registrado en la Superintendencia de Bancos y Seguro.

## 4. Discusión y conclusiones

La principal causa que impide el acceso a la universidad es la financiera, lo cual no se aparta de las causas que en general afectan a la mayoría de los jóvenes en el mundo, una gran parte es dependiente de los padres (77,4%), existe una bajísima tasa de uso de créditos, en ningún caso sobrepasa el 5% lo que puede estar condicionado por el no cumplimiento de los requisitos y/o especialmente la falta de un garante, dado las exigencias para el acceso a los mismos.

La diferencia existente entre lo público y lo privado provoca diferentes tipos de barreras. En Cuenca de manera similar a lo estudiado con relación a otros contextos, el principal motivo que pone barrera a la continuidad de estudios es la falta de financiamiento para cubrir los costos



de colegiatura y en la universidad pública la pérdida de materias.

Un (27,2%) ha pensado en abandonar sus estudios, aunque no es un porcentaje demasiado alto resulta relevante, los integrantes del departamento de bienestar estudiantil afirman que se esfuerzan en dar a conocer los beneficios que brindan para atenuar los motivos de abandono, se demuestra que no es suficiente, debiendo éstos además ampliar los servicios a la atención de la desmotivación que como promedio alcanza un 13% entre las causas que provoca la deserción, siendo ésta incluso más alta para el caso de la universidad pública.

En el proceso de gestión de las universidades, un aspecto relevante lo constituye el fortalecimiento del vínculo con los estudiantes por medio del departamento de bienestar estudiantil, desde el momento que ingresa hasta que egresa, los resultados de la encuestas arrojan que el (65,5%) desconoce de los servicios brindados por éste y tan solo un (11,7%) han accedido a alguno de estos servicios, ello demuestra que la actuación de este departamento debe ser más proactiva, incluso para orientar a los estudiantes en las posibles vías de financiamiento a las que pueden acceder y que las herramientas empleadas en la comunicación no son efectivas, debiendo incorporarse otras o sistematizar este proceso, puede tomarse en consideración la propuesta de Vallejo (2016).

La gestión de becas depende del presupuesto asignado por los organismos que ofrecen las diferentes convocatorias, se observa, que en cada periodo académico aumenta la cantidad, en la estructura el mayor porcentaje de asignación le corresponde a la UPS con el (44,59%) sin embargo, la cantidad de solicitudes crece, por lo que no se cubren todas las necesidades, esto se agrava porque el (67,1%) de estudiantes desconoce la información, lo que implica que deben implementarse otros medios que cubran el interés de los mismos.

La UPS distribuye las becas por quintiles, el mayor número de estudiantes se encuentra en el quintil 3 (50%. Informe Sede Matriz Cuenca, 2014) y la asignación de becas otorgadas se han

incrementado en un 25% a nivel general y un 2% para el quintil 3 hasta el 2015; lo que contribuye al logro del índice de equidad.

Con respecto a los créditos que como diferentes alternativas pueden utilizarse según lo planteado por (Gómez y Celis, 2009), para acceder y mantenerse en la universidad, solamente un banco brinda este servicio para estudios de pregrado, lo cual obviamente resulta insuficiente, además un (82,2%) de los universitarios desconoce esta información, que está en el portal web del banco, agravando la situación.

De otra parte, los requisitos para acceder a éstos no son flexibles, en algunos casos difíciles de cubrir, especialmente en lo concerniente al garante, aun así se observa, que el número de personas que han solicitado créditos para continuar con su preparación profesional se ha incrementado en más del doble con relación a los montos del año anterior, sin embargo no se cubre la demanda; con respecto a las tasas de interés, la referida al crédito educativo está en (9,5%), por encima del productivo corporativo y el comercial ordinario, solo un 1,11% menos que el inmobiliario.

El análisis demuestra que las universidades en Cuenca cuentan con organismos que brindan alternativas para acceder y mantenerse en ésta, estos han incrementado sus montos de entrega en los diferentes periodos dando cobertura a más estudiantes, sin embargo, resultan insuficientes y aunque contribuyen a atenuar los índices de deserción y continuidad, no cubren la demanda, por otra parte, no existe una amplia difusión de esta información para los que desean acceder a la universidad o que atraviesan algún problema que interrumpe la continuidad de estudios, lo cual acentúa esta problemática.

En atención a los hallazgos encontrados se sugiere:

A los órganos responsables de dictar políticas con respecto a créditos financieros e instituciones que patrocinan convocatorias de becas:

- Estructurar políticas públicas que incentiven por una parte a los órganos financieros, al



incremento y diversificación de créditos educativos y la flexibilización de los requisitos de obtención de los mismos y por otra a ampliar y diversificar las convocatorias de becas.

A las universidades:

- Interactuar con las instituciones financieras a fin de conseguir la ampliación de los servicios para créditos educativos de pregrado.
- Gestionar fuentes de ingreso externas que permitan destinar mayor cantidad de fondos a apoyo de los estudiantes.
- Estudiar la forma de distribución de las becas en correspondencia con el nivel de ingresos de los estudiantes por quintiles.
- Mejorar las estrategias de comunicación con los estudiantes que cursan estudios y enfocarlas a las redes sociales de acceso directo de los estudiantes, en ellas puede incluirse la implementación de ferias con la participación de todos los organismos de la educación superior de manera semestral.
- Incluir en las estrategias de comunicación a estudiantes de último año de colegio los aspectos relacionados con el funcionamiento del departamento de bienestar estudiantil, los servicios que éste presta y las alternativas que tiene para financiar sus estudios.

Al IFTH:

- Incrementar la información sobre la convocatoria de becas.
- A las instituciones financieras:
- Incrementar la información sobre el acceso a créditos educativos, su diversificación, flexibilización de requisitos y plazos de pago, pudiéndole dar más oportunidad al estudiante sobre sus ingresos futuros como profesionales, en el caso de banco del Pacífico y con respecto a las otras instituciones que otorgan crédito para posgrado, que amplíen este servicio a pregrado.

## 5. Como conclusiones generales es posible plantear que:

- El acceso y la deserción son materia de discusión presente en todos los países, así como en los organismos internacionales, la principal causa es la falta de financiamiento por parte de los estudiantes.
- Esta barrera se amplía al considerar que para el ingreso a la educación superior se establece la implementación de examen, lo cual no es equitativo, pues depende en la mayoría de los casos del nivel de educación secundaria, lo que está condicionado por los ingresos de las familias, incluso desde la primaria; los estudiantes que cursan en escuelas privadas tienen ventajas.
- Las alternativas de financiamiento no cubren las expectativas de la demanda, debiendo ampliarse el portafolio de servicios de parte de las instituciones financieras y la búsqueda de fuentes alternativas externas de parte de las universidades, destinada a apoyo a los estudiantes.
- Los estudiantes no conocen suficientemente los beneficios de becas y créditos educativos, existe una brecha significativa en el proceso de comunicación, para cubrirla, se deben aprovechar más las técnicas y vías de comunicación que brinden mayor información y atraigan a los estudiantes que pueden ser beneficiados con estas alternativas de acceso y mantenimiento en las aulas universitarias, contribuyendo a la reducción del índice de deserción, a pesar de que las cantidades otorgadas son insuficientes.

Las limitaciones del estudio abarcan dos aspectos, uno, el alcance, dado que debió incluirse en la muestra a estudiantes que cursan estudios por la vía no presencial y el otro, profundizar en el estudio de las causas de deserción a nivel motivacional e interés con el que los estudiantes matriculan su carrera.



Como líneas futuras de investigación se propone ampliar el estudio a otras provincias, a fin de generalizar los resultados, comparando los hallazgos de ésta con otros contextos, lo que permitiría identificar las regularidades presentes en el país con relación al fenómeno estudiado.

## Referencias bibliográficas

- Alcántar, V. Arcos, J., & Ocegueda, J. (2008). Gestión del financiamiento alterno en las instituciones de educación superior: la experiencia de sorteos universitarios en la UABC. *Revista de la educación superior*, 37(146), 97-114. Recuperado de <https://goo.gl/vWIC87>
- Alcántar, V. Mungaray, A., & Ocegueda, J. (2010). Saneando las finanzas universitarias en la Universidad Autónoma de Baja California. Un análisis de la experiencia 2002-2009. *Revista de la educación superior*, 39(153), 87-102. Recuperado de <https://goo.gl/wU57Um>
- Alonso, P., & Casado, M. (2007). La vinculación de la Universidad de Alcalá con las universidades hispanoamericanas: perspectiva histórica y proyección. *Heurística*, (5), Recuperado de <https://goo.gl/F6Dahd>
- Banco Central del Ecuador (Enero de 2017). *Tasas de Interés*. Recuperado de <https://goo.gl/3oIEZw>
- CINDA (2011). *Educación superior en Iberoamérica- Informe 2011*. Santiago de Chile: RIL.
- CINDA (2015). *La transferencia de investigación y desarrollo, la innovación y el emprendimiento en las universidades - Informe 2015*. Santiago de Chile: RIL.
- Cusco, E., & González, J. (2014). *Diseño de un plan estratégico para el IECE/instituto nacional en el ciudad de Cuenca* (Tesis de pregrado). Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Delgado, C. (2004). *El crédito educativo en la Educación Superior en el Ecuador* (Tesis de maestría). Quito: Flacsoandes.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Recuperado de <https://goo.gl/XVEurQ>
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. *Documento de Trabajo*, 37. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Gómez, V., & Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117.
- Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (2014). *Informe Preliminar de Rendición de Cuentas regional 6*. Recuperado de <https://goo.gl/xxw39h>
- Instituto de Talento al Fomento Humano (2015). *Rendición de Cuentas Instituto de Fomento al Talento Humano*. Recuperado de <https://goo.gl/FBWDPg>
- Ishitani, T., & DesJardins, S. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention*, 4(2), 173-201. Recuperado de <https://goo.gl/hJHo9m>
- Jara, R. Aguilar, N., & Muñoz, E. (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España. *Alteridad*, 10(2), 164-179. Doi <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.03>
- Jara, R. (2016). *La deserción, un fenómeno presente en la educación superior, análisis de la UPS en cifras*, 85-98. Cuenca: Abya-Yala.
- Pareja, F. (1986). *La Educación Superior en el Ecuador*. Caracas: Centro Ecuatoriano de Investigaciones Sociales. Recuperado de <https://goo.gl/71NHcO>
- Pesántez, F. Sabina, E., & Chasi, R. (2015). Una mirada crítica al sistema de acceso a la Educación Superior ecuatoriana. *Revista Cubana de Educación Superior*, (2), 63-76. Recuperado de <https://goo.gl/CjiZcT>
- Prado, L. (2008). *La universidad: desafíos en la gestión académica*. Quito: Abya-Yala.
- Ramírez, R. (2010). Introducción. En René Ramírez (Coord.), *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: Senescyt.
- SENESCYT (2015). *Informe de rendición de cuentas*. Recuperado de <https://goo.gl/TSFPSK>
- Socha, C. (2009). *Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la universidad industrial de Santander* (Tesis de pregrado). Bucaramanga: Universidad de Santander. Recuperado de <https://goo.gl/822YvD>



- Superintendencia de Banco y Seguros, Ecuador (2014). *Volumen de Crédito*. Recuperado de <https://goo.gl/pxaJe3>
- Superintendencia de Banco y Seguros, Ecuador (2015). *Volumen de Crédito*. Recuperado de <https://goo.gl/pxaJe3z>
- UCUENCA (2014). *Informe de Gestión*. Recuperado de <https://goo.gl/s4L42S>
- UCUENCA (2015). *Informe de Gestión*. Recuperado de <https://goo.gl/s4L42S>
- UDA (2014). *Informe de labores y rendición de Cuentas*. Recuperado de <https://goo.gl/66ONfj>
- UDA (2015). *Informe de labores y rendición de Cuentas*. Recuperado de <https://goo.gl/ER8F94>
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe Final*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. Recuperado de <https://goo.gl/3d7ILs>
- UPS (2014). *Rendición de Cuentas*. Recuperado de <https://goo.gl/gUrWe3>
- UPS (2015). *Rendición de Cuentas*. Recuperado de <https://goo.gl/mfCMnF>
- Vargas, C. (2015). *Análisis de la tendencia que tienen los estudiantes del tercer año de bachillerato del instituto Juan Bautista Aguirre en el momento de escoger una carrera profesional*. (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Vallejo, A. (2016). Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 11(1), 110-120. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.09>





# Normas Editoriales

*(Publication guidelines)*



# Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

## *Normas de Publicación en “Alteridad”*

### 1. Información general

“Alteridad” es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Educación y sus líneas transdisciplinarias como Didáctica, Políticas Públicas, Gerencia de Centros Escolares, Educomunicación, TIC, entre otras.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

“Alteridad” se encuentra indexada en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latinex), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (e-ISSN: 1390-8642), en español e inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

### 2. Alcance y política

#### 2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Educación, así como áreas afines: Didáctica, Políticas Públicas, Gerencia de Centros Escolares, Educomunicación, TIC... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con la línea temática central.

#### 2.2. Aportaciones

“Alteridad” edita preferentemente resultados de investigación empírica sobre Educación, redactados en español y/o inglés, siendo también admisibles informes, estudios y propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*).

Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. De esta manera, las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Investigaciones:** 5.000 a 6.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 5.000 a 6.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.
- **Revisiones:** 6.000 a 7.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se



valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.

“Alteridad” tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

### 3. Presentación, estructura y estilo de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Las Normas de publicación se basan en APA 6 (<https://goo.gl/x4PyFw>).

#### 3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos, Análisis y resultados y Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

1. **Título (español) / Title (inglés):** Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.
2. **Resumen (español) / Abstract (inglés):** Tendrá como extensión máxima 230 palabras, primero en español y después en inglés. En el resumen se describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.
3. **Descriptores (español) / Keywords (inglés):** Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO.
4. **Introducción y estado de la cuestión:** Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.
5. **Material y métodos:** Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
6. **Análisis y resultados:** Se procurará resaltar las observaciones más importan-



tes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

7. **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.
8. **Apoyos y agradecimientos (opcionales):** El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.
9. **Las notas** (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.
10. **Referencias:** Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

## 3.2. Normas para las referencias

### *Publicaciones periódicas*

**Artículo de revista (un autor):** Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

**Artículo de revista (hasta seis autores):** Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

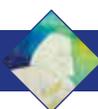
**Artículo de revista (más de seis autores):** Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

**Artículo de revista (sin DOI):** Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

### *Libros y capítulos de libro*

**Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

**Capítulos de libro:** Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador (175-198)*. Quito: Abya-Yala.



### Medios electrónicos

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruíz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Google Shortener: <http://goo.gl>) y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

### 3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

## 4. Proceso de envío

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz. Deben remitirse simultáneamente dos archivos:

1. **Portada y Carta de presentación** (usar el modelo oficial), en la que aparecerán:
  - **Título** (español) / **Title** (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio. El título no sólo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.
  - **Nombre y apellidos completos** de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación; seguido por la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número de ORCID. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).
  - **Resumen** (español) / **Abstract** (inglés).
  - **Descriptor** (español) / **Keywords** (inglés).
  - Se incluirá además una **declaración (Cover letter)** de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial.
2. **Manuscrito totalmente anonimizado**, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).



---

# Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

---

## *Publication guidelines in “Alteridad”*

### 1. General information

“Alteridad” is a bilingual scientific publication of the Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Education and its transdisciplinary lines such as Didactics, Public Policies, Management of Schools, Educommunication, ICT, among others.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

“Alteridad” is indexed in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Scientific Information System REDALYC, in the Directory of Journals of Open Access DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-325X) and digital (e-ISSN: 1390-8642), in English and Spanish, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

### 2. Scope and policy

#### 1.1 Theme

Original contributions in Education, as well as related areas: Didactics, Public Policies, Management of Schools, Edu-communication, ICT... and all interdisciplinary disciplines related to the central theme.

#### 1.2 Contributions

“Alteridad” preferably publishes results of empirical research on Education, written in Spanish and / or English, as well as reports, studies and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews.

All works must be original, have not been published in any medium or be in the process of arbitration or publication.

- **Research:** 5,000 to 6,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 5,000 to 6,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.
- **Reviews:** 6,000 to 7,000 words of text, including charts and references. Justified references, would be specially valued. (current and selected from among 70 works)



“Alteridad” has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

### 3. Presentation, structure and style of the manuscripts

Texts will be presented in Arial 10 font, single line spacing, complete justification and no tabs or white spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, descriptors, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

These publication guidelines are based on the standards of APA 6: (<http://www.apastyle.org/>).

#### 3.1 Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

1. **Title (Spanish) / Title (English):** Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 80 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.
2. **Abstract (Spanish) / Abstract (English):** It will have a maximum extension of 230 words, first in Spanish and then in English. : 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology and sample; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes ..”. In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.
3. **Descriptors (Spanish) / Keywords (English):** 6 descriptors must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus will be positively valued.
4. **Introduction and state of the issue:** It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level.
5. **Material and methods:** It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.
6. **Analysis and results:** It will try to highlight the most important observations, describing, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.
7. **Discussion and conclusions:** Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the



discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

8. **Supports and acknowledgments (optional):** The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.
9. **The notes (optional)** will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.
10. **References:** Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

### 3.2 Guidelines for references

#### *Periodic publications*

**Journal article (author):** Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques

on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

**Journal Article (Up to six authors):** Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

**Journal article (more than six authors):** Smith, S.W., Smith, S.L., Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

**Journal article (without DOI):** Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

#### *Books and book chapters*

**Full books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

**Chapter of book:** Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador (175-198)*. Quito: Abya-Yala.

#### *Digital media*

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>



It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://goo.gl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their link (in their online version, if they have it, shortened by Google Shortened: <http://goo.gl>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

### 3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

## 4. Submission process

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System),

in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted. The following two files must be sent together:

### 1. Title page and Cover letter (use official model), in which will appear:

- **Title** (Spanish) / **Title** (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 80 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.
- **Full name and surnames**: Of each of the authors, organized by priority. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if you have the academic degree of doctor (include Dr. / Dra. before the name).
- **Resumen** (Spanish) / **Abstract** (English).
- **Descriptores** (Spanish) / **Keywords** (English).
- A **statement** that the manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, with the confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript in accordance with the rules and partial transfer of rights to the publisher.

### 2. Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

