



Necesidades de Estudiantes Victimizadas para Evitar la Deserción Escolar.
Una Perspectiva Post Pandemia desde la Voz de las Víctimas

Needs of Victimized Students to Avoid School Dropout. A Post-Pandemic
Perspective from the Voice of the Victims

Irma Hernández López ^{a,*}

^a irma.hernandez@cidi.unam.mx. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://orcid.org/0000-0002-8033-4988>

Resumen

Se presenta un estudio exploratorio con el objetivo de identificar necesidades académicas que manifiestan estudiantes de psicología que han sido víctimas de hechos delictivos y que están en riesgo de desertar. Se realizaron entrevistas en profundidad a siete estudiantes, se abordaron: necesidades dentro y fuera del aula, recursos académicos/tecnológicos, apoyo institucional, y apoyo docente. Se realizó análisis de contenido con el software MAXQDA. Los resultados muestran que las participantes requieren flexibilidad académica, no revictimización, empatía del profesorado, explotar las ventajas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el empoderamiento y autonomía. Se concluye que es importante analizar la viabilidad de implementar una visión “utilitaria-ética” de las TIC, maximizar sus ventajas, potencializar aprendizajes y utilidad más allá de lo estético, siendo la pedagogía crítica digital una herramienta que puede contrarrestar el riesgo de deserción escolar.

Palabras clave: violencia, empoderamiento, deserción, pedagogía crítica, TIC

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18187>

Recibido: 15 de marzo de 2024 | Aceptado: 7 de junio de 2024

Disponible en línea: junio de 2024

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

An exploratory study was conducted to identify academic needs expressed by psychology students who are victims of criminal acts and at risk of dropping out of their courses without completing their studies. In-depth interviews were held with 7 students, addressing issues such as classroom and extracurricular needs, academic materials and technology resources, institutional support, and teaching assistance. Content analysis was conducted using MAXQDA software. The main findings indicate that participants require academic flexibility, non-revictimization, teachers' empathy, and the utilization of Information and Communications Technology (ICT) for empowerment and educational autonomy. It is concluded that implementing a "utilitarian-ethical" approach to ICT is essential to maximize its benefits and enhance learning. Digital critical pedagogy is seen as a tool to combat the risk of school dropout.

Keywords: violence, empowerment, desertion, critical pedagogy, ICT

Introducción

Dentro del contexto aún reciente de pandemia y post pandemia por COVID-19 que la humanidad ha vivido en los últimos años, se han realizado estudios sobre el índice de deserción escolar y sus causas. [Cáceres Correa \(2021\)](#) identificó la existencia de un alto índice de deserción, sobre todo en América Latina durante el 2020, siendo México, Venezuela y Chile los países más afectados en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). Si bien los estudios a nivel de licenciatura son escasos, se considera que el asunto no es menor. La Secretaría General de la máxima casa de estudios de México estimó que 72,000 universitarios están en riesgo de abandonar sus estudios ([Universidad Nacional Autónoma de México \[UNAM\], 2020](#)). Algunas causas del abandono escolar en este nivel educativo, se encuentran la brecha social, digital, de aprendizaje, así como la falta de formación del personal académico para llevar a cabo la educación en línea ([Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación \[IISUE\], 2020](#)).

Dentro de la población más afectada, las mujeres son quienes están en mayor riesgo, no tienen las mismas posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías que los hombres, ya sea por el costo económico, la falta de conocimiento en su manejo o por una persistencia de la violencia de género ([De Alba, 2020](#)). Lo anterior, a pesar de que se ha señalado que la educación superior se caracteriza por fomentar la inclusión, sin embargo, lo que predomina en la realidad, es una perspectiva de inclusión excluyente, es decir, hay exclusiones de baja intensidad ([Plá, 2020](#)), como es el caso omiso hacia las víctimas en contextos educativos ([López y Romero, 2020](#)). Se observa que no se otorgan las mismas condiciones de desarrollo y acceso al conocimiento a pesar de que se han cambiado prácticas pedagógicas que promueven la inclusión, se tiene que dejar atrás los “dogmas uniformes [y por el contrario dar paso a] acciones desde una mirada atenta a las distintas condiciones de vida de la población y diversidad de condiciones escolares” ([Gil Antón, 2020, p. 22](#)). Por su parte, [Díaz Barriga \(2020\)](#), señala que no se le da importancia a la práctica pedagógica en las aulas, por lo que plantea que:

Quizá deba crearse un espacio en la Universidad para analizar opciones que aborden cómo replantear el trabajo didáctico en las aulas, lo que significa analizar qué papel se le otorga al alumno, al profesor, al conocimiento, al aprendizaje y a la formación profesional. (60:10)

Zabalgotia (2020), propone “observar la relación entre variables como educación, hogar y violencias... para exponer la necesidad de ahondar en el diseño de programas y mecanismos en los que, desde la educación, se nombren, aborden y atajen las violencias” (p. 180), tanto en un modelo educativo presencial como híbrido. Las mujeres en situación de víctima tienen características particulares que se requiere tomar en cuenta en el proceso educativo. Son personas con un estado psicológico vulnerable que les lleva a manifestar una falta de concentración para el desarrollo de sus actividades cotidianas, manifiestan inseguridad para salir de sus casas, para participar en las actividades académicas, miedo, daños físicos y de salud los cuales pueden ser irreversibles (Marchiori, 2006).

La dinámica de aprendizaje que se genera con mujeres que viven o han vivido violencia requiere de estrategias de enseñanza diferentes y acordes al contexto en que viven, en donde se tomen en cuenta sus motivaciones, estado emocional, situación jurídica, (Guzmán Flores y Escudero Nahón, 2016). Es así como han emergido programas educativos flexibles que se adecuan a los requerimientos actuales, en este caso de las víctimas (Valenzuela González, 2000). Lo que necesita este sector de la población, es un enfoque educativo, en donde se tome en cuenta la experiencia previa de violencia e incidir en el desempeño escolar y prevenir la deserción. La literatura ha demostrado que una experiencia previa de violencia incide en el desempeño escolar y puede llevar a la deserción (Durazo Bringas y Ojeda García, 2013). Si bien, los hallazgos de los autores no evidencian una relación directa o causal entre mujeres víctimas y deserción escolar, si ponen en evidencia que la violencia es un factor que influye en el abandono escolar. En este contexto, surge el presente estudio cuyo objetivo es identificar las necesidades que manifiestan estudiantes de psicología que han sido victimizadas, con el fin de prevenir la deserción y apoyar la continuación de su formación profesional. Para abordar este objetivo, en el artículo se desarrolla una discusión teórica sobre el marco teórico-conceptual y se exploran temas principales como víctima, victimización, deserción escolar, empoderamiento, diversificación de las necesidades educativas (modalidad híbrida, utilitarismo, pedagogía crítica digital). Se explica el diseño metodológico empleado en el estudio, se presentan los resultados y el análisis derivados del trabajo de campo, se exponen algunas conclusiones y se exploran nuevas vías de investigación.

Discusión Teórica

Víctima y Victimización

En los últimos años, el estudio de las víctimas se ha desarrollado desde la Victimología, disciplina que da cuenta del proceso de victimización en el que están inmersas las víctimas y brinda el panorama completo de su impacto en las diferentes esferas de su vida. Desde esta corriente teórica, se entiende por víctima a

“la persona que padece un sufrimiento físico, emocional y social a consecuencia de la violencia, de una conducta agresiva antisocial, a través del comportamiento del individuo-delincuente que transgrede las leyes de su sociedad y cultura” (Marchiori 2006, p. 174). Además, se conceptualiza como sujeto de derechos, con capacidad para lograr su recuperación y con necesidades que deben ser reconocidas y atendidas. En tanto una persona victimizada es aquella que ha sido vulnerada en sus derechos y le han causado un daño como lesiones físicas, psicológicas, pérdida de confianza en sí misma y en los otros; cambios en las relaciones familiares, sociales y culturales (Marchiori, 2006).

La victimización, entonces, se refiere al proceso mediante el cual una persona se convierte en víctima de algún hecho delictivo. Este proceso inicia desde que tiene lugar el hecho delictivo e incluye las experiencias posteriores como son los traumas, el impacto social, económico, pero sobre todo el psicológico. Esta dimensión psicológica, adquiere particular relevancia, ya que afecta la identidad y el bienestar emocional de las personas que viven o han vivido un hecho delictivo. Los efectos se ven reflejados en su rol social y en sus formas de conducirse en las diferentes áreas de su vida. Un fenómeno al que regularmente se enfrentan las víctimas y es la revictimización o victimización secundaria, la cual se es entendida como aquella violencia que se ejerce hacia las víctimas y es “perpetrada por las personas (ya sean servidores públicos o miembros de ONG's) que brindan algún tipo de atención a los agraviados, o por las instituciones encargadas de brindarle atención” (Bezanilla et al., 2016, p. 3), y es tan dañina como los efectos del hecho victimizante (Marchiori, 2006).

Se entiende entonces, que las instituciones tienen un rol protagónico para atender a las víctimas, por ejemplo, una atención inadecuada en un ámbito educativo puede exacerbar el sufrimiento y daño de la víctima, además de limitar su derecho a la educación. Las acciones u omisiones se ven permeadas por los valores culturales, conceptualizaciones y/o percepciones que se tenga de las víctimas; las cuales pueden contribuir a su estigmatización o a su apoyo.

Esta percepción y valores culturales hacia las víctimas, están presentes, sobre todo, cuando se trata de víctimas mujeres. Algunas de sus expresiones más comunes a las que hace referencia Gómez Nicolau (2016) son la estigmatización y culpabilización, y su nula aceptación para reconocer la capacidad de agencia de las víctimas. La invisibilización y/o minimización de la victimización, ya que muchas veces se le considera un asunto privado y/o familiar. Negarles su capacidad de agencia, así como su capacidad en la toma de decisiones conlleva a que los otros asuman una actitud paternalista lo cual se ve reflejado en las acciones institucionales, sociales e individuales que se implementan para su atención. En este sentido Herman (2015), enfatiza la importancia de reconocer la capacidad de agencia de las víctimas como un aspecto crucial para su empoderamiento, recuperación y autonomía.

Este empoderamiento implica trabajar en la reivindicación de su poder para volverse visibles (Hooks, 2022) con miras a la sanación y recuperación del control en las diferentes áreas de su vida, así como en la toma de decisiones informadas.

Deserción Escolar

En este trabajo se entiende por deserción escolar universitaria al hecho de que una persona/estudiante se retire de una institución educativa antes de completar su formación académica, se da una desvinculación definitiva o temporal de una institución educativa (Spady, 1970). Se conceptualiza la deserción escolar como un fenómeno multicausal (Vázquez, 2012) que se puede ubicar en tres niveles: 1. Macro: sistema escolar, que se estaría hablando del sistema escolar como las políticas educativas 2. Meso: institución escolar, la universidad; planes y programas de estudio y 3. Micro: estudiantes (familiar, emocional), docentes (aspectos pedagógicos, didácticos), administrativos (tiempos de evaluación, sistema de seguimiento, modalidad de las clases).

Comprender la deserción escolar desde estos tres niveles nos da la oportunidad de identificar de manera más precisa las diversas causas que contribuyen a la deserción, facilitando por un lado el desarrollo de estrategias integrales para reducir la deserción y por otro para identificar de manera particular en cuales se tiene que intervenir cuando se está trabajando con víctimas y así evitar la deserción escolar.

Diversificación de las Necesidades Educativas

Ante un escenario reciente de pandemia y post pandemia se pone de manifiesto que las necesidades educativas se han diversificado. Ante este nuevo panorama, se requiere hacer énfasis en las Necesidades Educativas Individuales (NEI). Esto significa tomar en cuenta las circunstancias y necesidades particulares del estudiantado como la diversidad de capacidades e intereses, propiciando así la inclusión y la diversidad (Duk Homand y Navarrete Eguiluz, 2008). Esto aunado a las ventajas que conlleva el uso de las TIC como es su flexibilidad y cobertura, en el tiempo y en el espacio; así como para seleccionar sus propias estrategias de estudio, horarios y ritmos para aprender (Chaves Torres, 2016). En tanto, se plantea la necesidad de que emerjan programas educativos flexibles que se adecuen a los requerimientos actuales (Valenzuela González, 2000) y a las necesidades de cada población.

Es así que se evidencia una inminente “*Transformación digital de la educación superior para contribuir en la disminución del abandono escolar*”.¹ Una forma de hacer frente a la problemática planteada es recurrir a una modalidad educativa mixta o híbrida (*B-Learning*, “semipresencial”, “virtual-presencial”). Este modelo se caracteriza por ser una propuesta conformada por sesiones remotas síncronas (dispositivo electrónico y plataforma diversas como *Zoom, Teams, Meet*) y clases presenciales dentro de un aula en un horario y tiempo determinado. Es importante que el ambiente de aprendizaje se caracterice por actividades que representen la realidad, que permitan la producción y construcción de conocimiento para el logro de aprendizajes significativos. Esto con la finalidad de promover la reflexión y la motivación del estudiantado y el trabajo colaborativo, mediado por el uso de las TIC. El uso de la tecnología facilita al docente ejercer un rol de mediador y al estudiante lo coloca en un rol activo y autónomo. Una propuesta teórica, que da paso a lo anterior, en la que confluye el uso de las TIC y la pedagogía crítica de Henry Giroux, es la pedagogía crítica digital.

¹ Para mayor detalle revisar Conversatorio organizado por la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). La deserción escolar en Educación Superior alcanza el siete por ciento de la matrícula. <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-em-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>

Pedagogía Crítica Digital

La pedagogía crítica digital es un enfoque que busca desafiar, cuestionar, reflexionar y proponer nuevos paradigmas en el ámbito educativo (Gómez et al., 2008). Es importante dejar de lado el pensamiento homogeneizante y proponer una pedagogía reflexiva acorde a las necesidades de las y los estudiantes. Esto implica cuestionar, criticar las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder, por lo tanto, desde esta visión se contempla la importancia de incorporar y permear la educación con ética, valores y normas (Giroux, 2013). El aprendizaje desde una postura de la pedagogía crítica está íntimamente relacionado con el cambio social. Se busca incidir desde lo educativo en las problemáticas sociales, en este caso se trata de la deserción de estudiantes por ser objeto de hechos victimizantes.

El punto de partida para incorporar este nuevo paradigma pedagógico es empezar con quienes están al frente del estudiantado e ir trabajando a la par con las autoridades institucionales. Para ello, es importante identificar los requerimientos y necesidades del estudiantado con el objetivo de que cada integrante de la comunidad educativa asuma un rol activo para incidir de manera positiva en la problemática planteada.

De acuerdo con Giroux (2013) el docente debe asumir dos roles: educador crítico y ciudadano activo. Por su parte, el estudiante tiene que formarse como un ser responsable, crítico y con agencia para hacer cambios e incidir en áreas como la desigualdad, pobreza, violencia, etcétera. Los esfuerzos del docente tendrían que estar encaminados a fortalecer, fomentar y desarrollar estas competencias según lo plantea Ramírez Romero y Quintal García (2011). De igual forma el docente tiene que asumir su papel de agencia en el proceso educativo y promover la dimensión crítica de su práctica educativa y darse cuenta de cómo impacta su práctica en el estudiantado (Giroux, 2013). El reto, es que no puede quedarse en la parte de reflexión, crítica y autocrítica, ya que su rol también debe ser de transformador que le permita ejercer acciones para transitar del deber ser al hacer.

Una estrategia que se tiene que incorporar es el uso de las TIC desde una postura crítica. Se les concibe como medios para la transformación, colaboración colectiva y producción de medios, conocimientos y herramientas encaminadas a una construcción y práctica crítica y conformar una pedagogía crítica digital en donde el reto se encuentra en incorporar lo digital y enmarcarla en una realidad social (McLaren et al., 2018) siendo una de sus aristas el empoderamiento a través de las TIC (Reig Bolaño et al., 2014).

En este sentido la sociedad en red y la pedagogía crítica se mezclan con las culturas digitales, en esta mezcla tiene cabida lo diverso y la complejidad de la vida humana que implican los entornos digitales con miras a trabajar por la emancipación y la libertad (McLaren et al., 2018).

Plataformas como WordPress, Google Sites, representan espacios para el aprendizaje que les permiten tener un control y participación (Rosen y Smale, 2015). Se trata de fomentar y fortalecer los diálogos entre estudiantes y docentes teniendo de aliada a las TIC, por lo que se requiere abordar la alfabetización digital, así como el análisis profundo del currículum para su transformación y actualización (Goodson, 2005).

Se requiere una formación que les empodere y al mismo tiempo represente nuevas oportunidades de aprendizaje mediante la conectividad y así poner de manifiesto el cómo las herramientas digitales son una oportunidad para reorientar su función en las aulas y cumplir uno de los propósitos de la pedagogía crítica que es seleccionar herramientas y actividades en función de las necesidades de la comunidad estudiantil.

Desde esta perspectiva tiene cabida el visualizar las TIC en el aula desde un sentido utilitario ético, es decir visualizarlas como “complemento de los llamados conocimientos fundamentales... [de tal forma que] las tecnologías digitales se convierten en herramientas para aprender, en lugar de procesos dinámicos y para aprender.” (Hamilton, 2014, párr 12). Estudios han demostrado que el implementar las TIC tiene un efecto positivo en los logros académicos de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Alderete et al., 2020).

Rochin Berumen (2021), en su investigación concluye que para evitar la deserción de estudiantes se requiere que los docentes se involucren con la situación particular y emocional de los estudiantes, empatía, actualización de programas escolares acordes a las necesidades de ellos.

En síntesis, la pedagogía crítica digital subraya la importancia de desafiar y reconfigurar paradigmas educativos tradicionales en donde tenga cabida la reflexión y el cuestionamiento sobre las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder; proponiendo una pedagogía crítica al servicio del estudiantado.

Métodos y Materiales

Para la realización de este estudio, se opta por un enfoque cualitativo-interpretativo ya que se intenta encontrar un sentido al fenómeno de la deserción escolar de estudiantes que han sido victimizadas para identificar sus necesidades con el propósito de evitar la deserción. Esta interpretación se da en función de los significados que las personas involucradas en el estudio les otorguen. Es además una investigación de tipo exploratorio, ver Hernández Sampieri et al. (2014), debido a que el tema ha sido abordado de manera general y existe poca literatura al respecto.

Muestra

La muestra se seleccionó mediante la técnica de bola de nieve propuesta por Welch (1975) ya que permite el acercamiento a poblaciones de difícil acceso. Al ser las víctimas una población difícil de ubicar y de acceder, derivado de la situación que viven: vulnerabilidad, revictimización, etc., no es sencillo encontrar participantes. Esta técnica de muestreo, permite acceder a ellas más fácilmente. El proceso comienza identificando a una persona que pertenece a la población objetivo y a su vez esta persona recomienda a otras de su grupo y así va creciendo la muestra. Para determinar el tamaño de la muestra se aplicó el criterio de saturación teórica (Strauss y Corbin, 2016; Hernández Sampieri et al., 2014).

En el estudio participaron siete estudiantes victimizadas mujeres de la licenciatura en psicología de una Universidad privada, ubicada en la Ciudad de México. Las edades oscilan entre los 22 y 34 años. En la Tabla 1 se presentan las características de cada una de ellas en donde se les asigna la nomenclatura P (participantes) y el número de entrevista con el propósito de resguardar su anonimato.

Tabla 1

Perfil de participantes de la investigación

No. de participante	Edad	Estado civil	Lugar de residencia	Tipo de victimización	Situación académica actual
P1	34	Separada con 2 hijas	Edo. de México	Violencia de pareja	Deserción escolar
P2	22	Soltera	Ciudad de México	Violencia familiar con riesgo de muerte por parte de su padre hacia la madre y hacia ella	Deserción escolar
P3	25	Soltera	Ciudad de México	Robo a mano armada (pistola)	Continúa en la universidad
P4	26	Soltera	Ciudad de México	Desaparición forzada	Continúa en la universidad
P5	26	Soltera	Ciudad de México	Asalto	Continúa en la universidad
P6	24	Soltera	Ciudad de México	Asalto	Está valorando dejar la universidad
P7	23	Soltera	Ciudad de México	Su hermano fue asesinado en Zacatecas, aparentemente por el crimen organizado	Continúa en la universidad

Nota. Esta tabla muestra la nomenclatura y el perfil de las personas que participaron en la investigación.

Instrumentos para la Recolección de Datos

La recolección de información se llevó a cabo mediante una entrevista temática en profundidad ya que permite obtener información precisa y reconstruir el proceso (Kolber y Burnett, 1991).

En algunos casos, las entrevistas se realizaron de manera presencial y en otros por videoconferencia mediante la plataforma de Zoom, esto a petición de las participantes.

Los temas ejes abordados son:

- Antecedentes del hecho victimizante para identificar el perfil de las víctimas.
- Necesidades académicas que identifican para ser implementadas dentro y fuera del aula.
- Apoyo docente
- Materiales, recursos académicos/tecnológicos.

Tratamiento de los Datos

La sistematización de los datos se realizó mediante el análisis de contenido siguiendo los principios de rigurosidad, objetividad y subjetividad (Bardin, 2002). Desde la visión de estos autores la subjetividad implica poner atención en lo oculto, en lo que no se dice, en lo que no es aparente, pero está latente. Tomando como referencia estos criterios se optó por realizar una codificación y categorización con el apoyo del Software MAXQDA. Una vez analizados los datos, las categorías resultantes fueron cinco:

1. Antecedentes de hecho victimizantes/Perfil de las víctimas
2. Efectos de la Victimización en su vida académica
3. Deserción Escolar
4. Necesidades Académicas
5. Directrices para la Intervención

El análisis de los resultados de estas categorías se aborda a continuación y se acompañan con diversas herramientas para la visualización de los datos como: retrato de documento, tablas de segmentos codificados, codificación creativa (redes).

Resultados

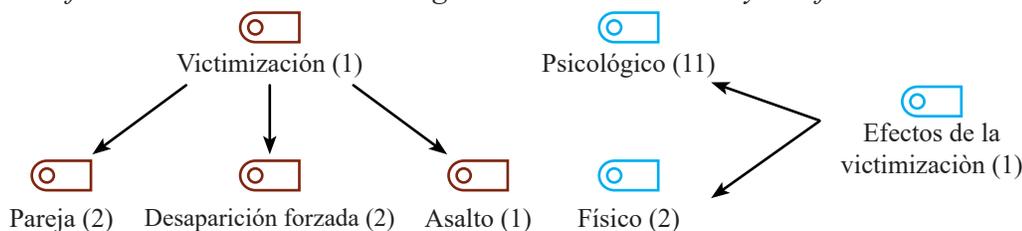
Los resultados que aquí se presentan, son una primera radiografía, una primera aproximación de este estudio exploratorio, que muestra lo que necesitan estudiantes víctimas. Derivado de la lectura y análisis de las entrevistas, se diseñó un sistema de categorización que, como ya se mencionó, está compuesto por cinco categorías que se desarrollan a continuación.

1. Antecedentes del Hecho Victimizante/Perfil de las Víctimas

En la Figura 1 se observan dos aspectos importantes del perfil de las entrevistadas. En la primera red (color naranja) se visualiza el tipo de victimización que vivieron, entre las cuales destacan la violencia de pareja, desaparición forzada y asalto a mano armada. En la segunda parte de la red (azul) se visualizan los efectos de la victimización como el psicológico y físico; siendo los efectos psicológicos reportados con mayor frecuencia (11 veces) entre los más mencionados por las participantes son miedos, inseguridades, ausentismo escolar y en algunos casos la deserción definitiva.

Figura 1

Codificación creativa de dos categorías: 1. Victimización y 2. Efectos de la victimización



Nota. Esta figura muestra el tipo de victimización que vivieron las participantes y sus efectos (psicológico y físico).

Estos resultados muestran que independientemente del tipo de victimización (violencia de pareja, familiar, desaparición forzada y asalto a mano armada), hay un importante efecto de índole psicológica como miedos e inseguridades que permea diferentes áreas de su vida. Los daños causados por el hecho victimizante va más allá de lo físico. El sufrimiento psicológico, emocional y social son evidentes (Marchiori, 2006).

2. Efectos de la Victimización en su Vida Académica

Derivado de lo reportado por parte de las participantes, se detectó que los efectos que tiene la victimización en su vida académica están relacionados con los efectos psicológicos que derivan de ella, esto se puede ver en la Tabla 2 de segmentos codificados. En esta tabla se lee que las participantes manifiestan tener estrés, ansiedad, angustia, temores, y miedos que interfieren en su concentración, pero también en la asistencia a la universidad, por ejemplo, P2 señala “Tenía miedo de salir de casa a la Universidad. Las clases por la tarde noche me daban miedo” lo que deriva en un ausentismo y en la falta de entrega de actividades académicas.

Tabla 2

Resumen con segmentos codificados - Efectos psicológicos de la victimización que impactan en la vida académica de las participantes

Código	Segmento codificado
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Temor P2_22 años docx: 4 - 4 (0) • Angustia P2_22 años docx: 4 - 4 (0) • Pensando que iban a regresar y que me vigilaban porque se llevaron mis llaves, agenda, tablet y un poco de dinero. P3_25 años docx: 5 - 5 (0) • Desde ese día evito ese camino para ir a la Universidad P3_25 años docx: 5 - 5 (0) • Estrés iba en aumento P4_26 años docx: 5 - 5 (0) • Disminuye mi concentración P5_26 años docx: 6- 6 (0) • Aumentaba mi ansiedad P6_24 años docx: 8 - 8 (0) • Intimidada P7_23 años: 13 - 13 (0)

Nota. Codificación creativa derivado del análisis de contenido con la herramienta de MAXQDA, refleja las palabras exactas de las participantes.

P2, al sentirse vigilada prefiere no salir de casa lo que limita el realizar sus actividades cotidianas incluyendo ir a la universidad. En este mismo sentido la P3 por temor evita el camino en donde vivió la victimización, un camino que la llevaba de manera más directa a la universidad. En el caso de la P4 y P5 el aumento del estrés y ansiedad, respectivamente, por el hecho victimizante, las lleva a descuidar sus actividades diarias entre ellas leer, realizar tareas escolares. En el caso de P6 manifiesta una importante falta de concentración que ha impactado en la poca participación dentro de su entorno escolar y en el trabajo en equipo dentro y fuera del aula.

Estos resultados reflejan un impacto significativo de la victimización en la vida de las participantes. El estrés, ansiedad y miedo reafirman la relevancia que tiene la dimensión psicológica de la victimización tal como lo ha venido señalando Marchiori (2006) y a su vez deja ver la importancia de proporcionar una respuesta adecuada por parte de la plantilla docente para evitar la revictimización (Bezanilla et al., 2016).

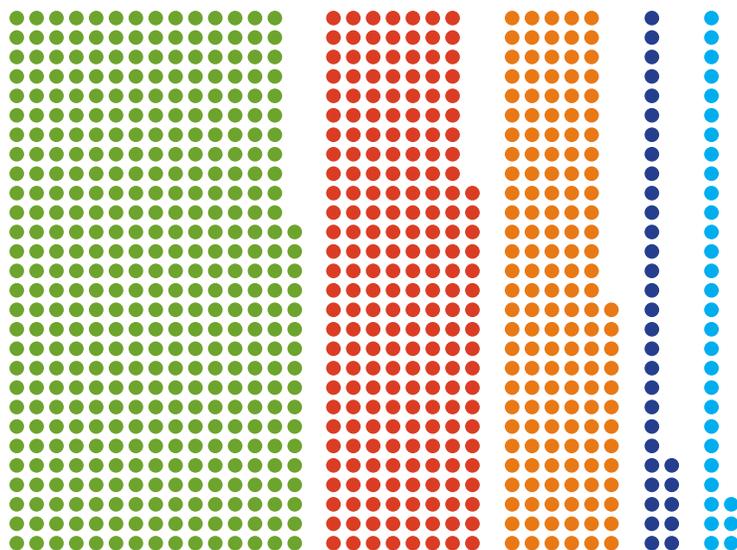
3. Deserción Escolar

Para que las estudiantes decidan desertar de manera definitiva hay rasgos que se detectaron como: sentirse presionadas, tener poca concentración, horario de la clase, abandono paulatino, no asistir a algunas clases, pensamientos recurrentes de querer dejar los estudios, miedos de salir a la calle, sentirse observada, incomodidad con los docentes y compañeros, dejar de hacer equipos de trabajo por miedo a “perjudicarlos”.

En la Figura 2 se observa el retrato del documento de P2, en donde se muestra algunos de los indicios que conllevan a la deserción escolar, esto con base a la narrativa de la participante, quien fue una de las dos estudiantes que dejó de manera definitiva sus estudios. En el color rojo muestra la recurrencia (frecuencia) de pensamientos y actitudes que manifestaba y que resultaron un riesgo potencial de deserción escolar. Algunos de estos pensamientos que manifestó son: sentirse presionada, con poca concentración, salirse de la clase antes de concluir, no cumplir en los trabajos de equipo; esto aunado al tipo de victimización que sufre: violencia familiar con riesgo de muerte de su madre, lo que las obligó a un cambio de domicilio.

Figura 2

Retrato del documento, con apoyo del MAXQDA



Nota. Efectos de la victimización (verde), deserción escolar (rojo), necesidades académicas dentro del aula (naranja), necesidades fuera del aula (azul) y directrices para la intervención (azul agua). Producto de la herramienta de MAXQDA.

En color azul están expresadas sus necesidades fuera del aula, por ejemplo, la necesidad de que los otros (compañeros y docentes) reconozcan la gravedad por lo que están pasando y al mismo tiempo quisiera que nadie se enterara, tienen emociones ambivalentes.

Derivado de lo anterior, se puede entender que la deserción escolar emerge como una consecuencia extrema, en algunos casos, de la victimización; por su puesto aunado a factores como la respuesta de docentes ante lo que está pasando la víctima y las características particulares de las propias víctimas.

4. Necesidades Académicas

Las necesidades académicas que mencionan las participantes hacen referencia al tiempo para la entrega de actividades. Que puedan aprovechar los tiempos que tienen independientemente del horario y lugar en donde se encuentren sin que necesariamente tengan que estar en un formato académico presencial o en línea, sincrónico o asincrónico.

Una necesidad que sale a la luz es el ser escuchadas, visibles y no re victimizadas por docentes. Las primeras dos necesidades hacen referencia a que los docentes tengan la sensibilidad, capacidad de observación para detectar las ausencias de estudiantes. Es importante resaltar que viven una realidad académica en donde se perciben invisibilizadas por el cuerpo docente e incluso por la institución, entre otras cosas, mencionan que:

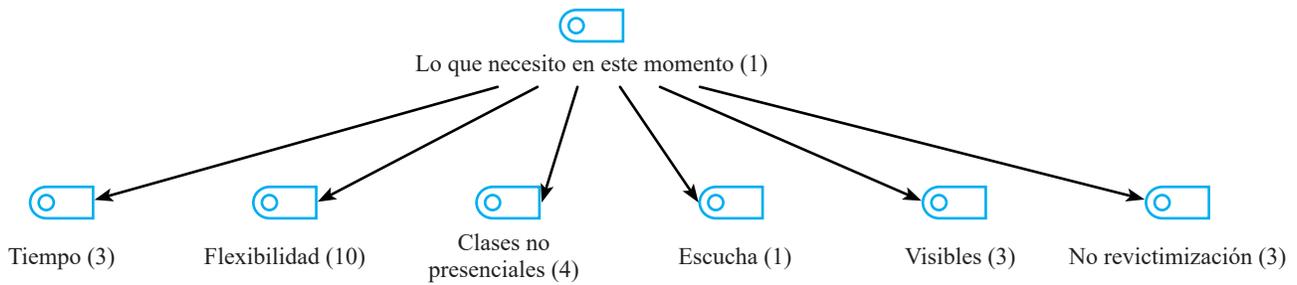
“La vida académica sigue con o sin nosotras” P1: 4 - 4 (0)

“Creo que si ellos nos observarán y se acercaran a preguntarnos cómo estás, cómo va todo, porque no entregaste; que su interés primario no sea la calificación sino nosotros como estudiantes... a los docentes les hace falta observar a sus estudiantes, acercarse a ellos y a veces que se salgan de su programa académico y cumplimiento de actividades para vernos como personas.” P3:33-33 (0).

La revictimización se ve expresada por docentes cuando no toman en cuenta la condición emocional de las estudiantes que les ha sido provocada por el hecho victimizante y se les acusa de *“flojas, irresponsables o que son faltistas”* P3:31-31-(0). Estos calificativos las estigmatizan, de manera diferente a lo que plantea [Gómez Nicolau \(2016\)](#) pero que tiene el mismo efecto: limitar su capacidad de agencia ([Herman, 2015](#)). En tanto, las participantes señalan que lo que requieren, bajo las condiciones en que se encuentran, es: tiempo para realizar sus actividades académicas: en este sentido se menciona *“... les pido [a los docentes] me den tiempo para entregar los trabajos, pero la mayoría no acepta”* P3:21-21. Flexibilidad para asistir a clases a distancia por medio de las plataformas de Zoom, Classroom u otra que les sea accesible, entrega de tareas; así como ser flexible en los recursos que se solicitan para realizar las tareas, por ejemplo, P3 señala que les exigen el *“uso de APPS para hacer las actividades, había ocasiones en que las entregaba a mano y no me las aceptaban”*, esto sucedía derivado de que a raíz del asalto a mano armada le robaron su tablet y tenía que ir a un café internet, lo cual no siempre era posible porque regularmente es en la noche cuando se dedica a realizar sus tareas. Finalmente, el sentirse escuchada es otra de sus necesidades primordiales (Figura 3).

Figura 3

Lo que necesitan las estudiantes victimizadas para no abandonar sus estudios de licenciatura

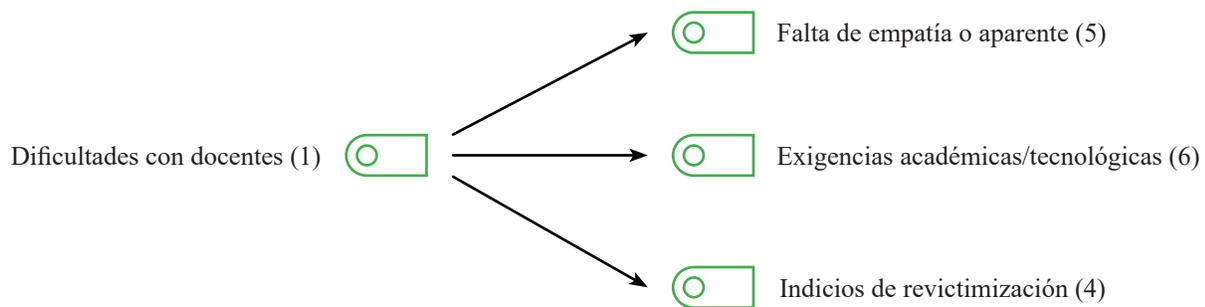


Nota. Esta figura es el resultado de la codificación creativa con MAXQDA, del código “Lo que necesitan las víctimas”.

Estas necesidades expresadas desde la propia voz de las víctimas se sustentan en las dificultades que ellas perciben de sus docentes y que como se observa en la Figura 4, están estrechamente relacionadas con la falta de empatía, exigencias académicas con base en el cumplimiento de entrega de actividades en donde el uso de las TIC adquieren un rol fundamental para la aprobación de la materia y que los docentes le han atribuido más una carga estética y no como herramienta para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de habilidades tecnológica. Pues el hecho de no entregar las actividades utilizando Apps, plantillas digitales, etcétera, es motivo de bajas calificaciones, rechazo de las actividades.

Figura 4

Dificultades que las participantes perciben del docente



Nota. Red de la codificación creativa, con apoyo del MAXQDA, de la categoría: Dificultades que perciben de los docentes.

Derivado de lo anterior, los resultados apuntan a que es importante que las y los docentes se involucren con las situaciones que viven los estudiantes con su contexto y promover la empatía, tal como [Rochin Berumen \(2021\)](#) lo ha señalado. Las TIC son una herramienta para el aprendizaje, pero no son el motor y menos cuando dejan en una situación de desventaja a algunos estudiantes. El uso de las TIC debe estar enmarcado en una realidad social del estudiantado ([McLaren et al., 2018](#)). Es aquí en donde tiene cabida la pedagogía crítica digital. Los testimonios de las participantes dejan ver que se requiere dar un sentido utilitario ético a las TIC como lo propone [Hamilton \(2014\)](#).

Las participantes proponen que el uso de las TIC vaya más allá de embellecer o promover la creatividad para la realización de las actividades académicas. Las entrevistadas proponen ver a las TIC como un medio que les permita continuar con su proyecto de vida: concluir sus estudios de licenciatura.

En síntesis, los resultados reflejan que las estudiantes tienen necesidades muy concretas dentro del ámbito académico como son: combatir la indiferencia y la revictimización que viven por parte de la comunidad educativa, principalmente de docentes. Requieren de flexibilidad en horarios, entrega de actividades, ejercicios, tareas, asistencia a clases. Proponen la idea de una modalidad educativa mixta, ya que se ajusta a sus necesidades y que ésta sea síncrona y asincrónica, pero sobre todo señalan que las TIC se les dé un uso más utilitario que estético y/o creativo; si esto no se justifica con base en los aprendizajes esperados. Que la asistencia a clases presenciales y/o síncronas no sea un criterio para tener derecho a evaluación o en su defecto tenga un porcentaje para la calificación final.

5. Directrices para la Intervención

Derivado del análisis de la narrativa de las participantes se ha obtenido información que puede orientar la toma de decisiones de docentes, incluso pudiera servirle de apoyo en la detección de algunas directrices para su trabajo en el aula:

1. Atender las necesidades de formación en género
2. Efectos de la victimización
3. Alfabetización en TIC atravesados por los principios de la pedagogía digital crítica tal como lo propone y anteponer el sentido utilitario ético de las TIC como propone (Hamilton, 2014).

Estos hallazgos son importantes derivado de que la literatura señala que el docente debe asumir una postura crítica y un rol de agente, principios de la pedagogía crítica digital (Czerwonogora, 2023).

Es primordial la interlocución entre docentes, estudiantes e institución e integrar las diversas miradas para lograr una práctica pedagógica/académica desde una filosofía que sea el reflejo de las necesidades, cosmovisiones y sea representativa del estudiantado y su comunidad educativa.

Se requiere reconfigurar las dinámicas de poder que han permeado en el aula para generar nuevas dinámicas acordes a la comunidad con la que se trabaja (Hamilton, 2014). Se hace necesaria una actualización y diversificación de roles dentro del proceso educativo poniendo en el centro las necesidades de las estudiantes víctimas como vía para su permanencia y conclusión de su formación profesional.

En síntesis, los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de una intervención educativa sensible y adaptativa para estudiantes víctimas. Es esencial que los docentes asuman un rol activo y empático, que promueva un entorno educativo inclusivo y flexible. La implementación de una pedagogía crítica digital y el uso adecuado de las TIC pueden ser una herramienta para lograrlo.

Conclusiones

Los resultados de este estudio, reflejan tanto la complejidad y profundidad de las necesidades de estudiantes universitarias que han sido víctimas como sus necesidades concretas para continuar sus estudios. Estas necesidades incluyen la empatía, que confirman los hallazgos de **Rochin Berumen (2021)**, la flexibilidad mencionado por **Valenzuela González (2000)**, la visibilidad que propone **Hooks (2022)**, la no revictimización que enfatiza **Bezanilla et al (2016)**, la utilización de las TIC con sentido utilitario que ha demostrado resultados positivos (**Alderete et al., 2020**), y criterios de evaluación que consideren su condición de víctima. La deserción escolar es un problema multicausal; sin embargo, este estudio aporta evidencia empírica, mostrando cómo los efectos psicológicos y la falta de apoyo institucional contribuyen a que las estudiantes víctimas abandonen sus estudios. Se afirma que la victimización es un factor clave en la deserción (**Marchiori, 2016**) y es imperativo considerar las diferentes condiciones escolares para que este tipo de población tenga acceso al conocimiento (**Gil Anton, 2020**). En condiciones de victimización, es propicio que los programas sean flexibles y adaptables a las necesidades de estas poblaciones (**Valenzuela González, 2000**).

Para potenciar los derechos de las universitarias víctimas, un primer paso es preguntarles directamente qué necesitan, con el propósito de fortalecer su capacidad de agencia y no caer en una postura paternalista (**Herman, 2015**), lo que podría limitar su autonomía y empoderamiento y llevar a la revictimización. Una manifestación de esta revictimización es la indiferencia, el desconocimiento y/o la falta de comprensión institucional por parte de la comunidad académica, especialmente de docentes.

Es necesario que los docentes hagan de las TIC sus aliadas, que las enmarque en la realidad de las estudiantes víctimas tal como lo propone **McLaren et al. (2018)** esto como un mecanismo para que continúen sus estudios y propiciar su empoderamiento a través de la TIC (**Reig Bolaño et al., 2014**).

Las estudiantes víctimas requieren un enfoque educativo que comprenda y atienda sus necesidades emocionales y académicas. La pedagogía crítica digital ofrece un marco teórico adecuado para implementar estas intervenciones, promoviendo un uso ético y práctico de las TIC y fomentando la empatía y flexibilidad por parte de los docentes. Este enfoque puede contribuir en la reducción de la deserción escolar y apoyar a las estudiantes en la culminación de sus estudios.

La implementación de una pedagogía crítica digital y el uso adecuado de las TIC son herramientas poderosas para apoyar a las víctimas, mejorar su experiencia académica y prevenir la deserción escolar (**McLaren et al., 2018**). Es crucial la profesionalización y actualización de docentes en temas diversos como el dominio de las herramientas digitales, estrategias digitales para la planificación y evaluación educativa; así como la inclusión de una visión de derechos humanos, perspectiva de género y atención a víctimas. Se reitera que la pedagogía crítica digital puede hacer una diferencia significativa en la continuidad de los estudios de las víctimas, destacando la importancia de enseñar desde un enfoque de los ecosistemas de aprendizaje.

Si bien los resultados no son generalizables, representan un aporte significativo para futuras investigaciones. Este trabajo es un preámbulo para profundizar en la identificación de necesidades y en el

planteamiento de alternativas educativas viables para incorporar en el aula, poniendo en el centro a las víctimas, ya sea desde la pedagogía crítica digital u otra metodología acorde a las características del estudiantado. Se puede explorar la idea de incorporar un enfoque multimodal, mixto u otro que responda a sus demandas.

En periodo de post pandemia, se hace necesario reformular y trasladar lo aprendido en este periodo emergente, y aplicarlos en contextos educativos para atender desafíos y necesidades particulares de estudiantes mujeres victimizadas, tal como se expuso en este trabajo. Es de reconocerse que “la pandemia de Covid-19 aceleró el proceso y profundizó la relación entre las tecnologías y los procesos educativos, reconfigurando el escenario de la Educación Superior” (Rodés et al., 2021 p. 1). Uno de los retos post pandemia, es sin duda, que las y los docentes fortalezcan las competencias y habilidades en el manejo de las TIC, en la modalidad educativa mixta y/o presencial e incluso transitar a lo multimodal, para casos de estudiantes que viven o han vivido una victimización.

Referencias Bibliográficas

- Alderete, M. V., Formichella, M. M., y Krüger, N. (2020). Efecto de las TIC sobre los resultados educativos: estudio en barrios vulnerables de Bahía Blanca. *Ciencia, docencia y tecnología*, (61), 89-96. <https://doi.org/10.33255/3161/736>
- Alcántara Santuario, A. (2020). *Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada*. En Educación y pandemia. Una revisión académica. Aguilar, J. y Cols. (2020). Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Universidad Autónoma de México. 75-82. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/533/1/CasanovaH_Coord_2020_Educacion_y_pandemia.pdf
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bezanilla, J. M., Miranda, M. A., y Fabiani González, J. H. (2016). Violaciones graves a derechos humanos: violencia institucional y revictimización. *Cuadernos de crisis y emergencias*, 15(2).
- Cáceres Correa, I. (2021). Acerca de la escolaridad a distancia y la deserción escolar en pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(2), 11-13. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27966514001/27966514001.pdf>
- Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1). <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Czerwonogora, A. (2023). Sobre teorías de tecnología y de pedagogía digital: un diálogo crítico. *Tecnología y Sociedad*, (11). <https://doi.org/10.46553/TYS.11.2022.p33-56>
- De Alba, A. [IISUE Canal oficial]. (2020, 23 de septiembre). *Coloquio. La universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020*. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=UnOPZt-xWDg>
- Díaz Barriga, F. [IISUE Canal oficial]. (2020, 23 de septiembre). *Coloquio. La universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020*. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=UnOPZt-xWDg>
- Duk Homand, C. y Navarrete Eguiluz, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.010>

- Durazo Bringas, M. G. y Ojeda García, B. G.** (2013). Violencia y deserción de estudiantes de Educación Superior. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 6(2), 101- 117. <https://ssrn.com/abstract=2156537>
- Gil Antón, M.** (2020). *Así (casi) no se puede. Proyecto Educativo y Justicia Social*. En Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy, Ed. Somede Organización, núm. 18, pp. 59-69, ISSN: 2007-5456 https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/62/1.Gil-Manuel_2020_AsiCasiNo.pdf
- Giroux, H.** (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 18(1-2), 13-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Gómez, M. V., Gadotti, M., Mafra, J., y Fernandes de Alencar, A.** (2008). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Goodson, I.** (2005). *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. London; New York: Routledge (World library of educationalists series).
- Gómez Nicolau, E.** (2016). *Culpabilización de las víctimas y reconocimiento: límites del discurso mediático sobre la violencia de género. Feminismo/s*, (27), 197–218. <https://doi.org/10.14198/fem.2016.27.11>
- Guzmán Flores, T. y Escudero Nahón, A.** (2016). *El sistema Multimodal de la Educación*. Universidad Autónoma de Querétaro. Cuadernos de planeación.
- Hamilton, S.** (2014). *The standards of critical digital pedagogy*. Hybrid Pedagogy. <https://hybridpedagogy.org/standards-critical-digital-pedagogy/>
- Herman, J. L.** (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence--from domestic abuse to political terror*. Hachette uK.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C, y Baptista, P.** (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. México: McGraw Hill.
- Hooks, B.** (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (1st ed.). Traducido por Víctor Sabatel Vidal, M. (2022). Rayo Verde Editorial.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.** (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Kolber, R. y Burnett, M.** (1991). Content analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of consumer research*, 18(2), 243-250.
- López, P. y Romero, L.** (2020). Coloquio La Universidad y su Futuro. Una mirada desde el 2020. *Aumenta el riesgo de deserción en licenciatura y posgrado*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/aumenta-el-riesgo-de-desercion-en-licenciatura-y-posgrado/>
- Marchiori, H.** (2006). Los procesos de victimización. Avances en la asistencia a víctimas. In *Ponencia presentada en el: Congreso Internacional de Derecho Penal y VII Jornada sobre Justicia Penal, Junio* (Vol. 19). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2506/10.pdf>

- McLaren, P., Escaño, C. y Aparici, R. (2018). *Por una pedagogía crítica digital. retos y alfabetización en el s.XXI*. En R. Aparici, C. Escaño y P. McLaren (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 37-51). UNED.
- Ramírez Romero, J. L., y Quintal-García, N. A. (2011). Pude ser considerada a pedagogia crítica como uma teoria geral da educação? *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a6.pdf>
- Reig Bolaño, R., Foglia, E., y Martí Puig, P. (2014). Empoderamiento de las comunidades y las personas a través de las TIC. En S. M. Puig y G. D. (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México* (pp. 219-240). Ediciones Bellaterra.
- Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000100101
- Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., y Enríquez, C. R. (2021). Teacher Education in the Emergency: a MOOC-Inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314117>
- Rosen, J. R. y Smale, M. A. (2015). *Open Digital Pedagogy = Critical Pedagogy*. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1682&context=ny_pubs
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313>
- Stommel, J., Friend, C., y Morris, S. M. (2020). *Critical digital pedagogy: a collection*. Hybrid Pedagogy Incorporated.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Medellín: Universidad Antioquia. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. (2020). *Violencia de Género/ Reportes Sobre Cifras*. <https://cieg.unam.mx/covid-genero/cifras-violencia.php>
- Valenzuela González, J. R. (2000). Los tres “Autos” del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia. *Ege*, 1(2), 1-11.
- Vázquez, N. V. (2012). *Factores que inciden en la deserción escolar: hacia un modelo descriptivo para líderes educativos*. University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico). <https://www.proquest.com/openview/b687b096e1771c18e3238cbe4a2886ef/1?cbl=18750&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>
- Welch, S. (1975). Sampling by referral in a dispersed population. *The Public Opinion Quarterly*, 39(2), 237-238.
- Zabalgotia, H. M. (2020). Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad? En *Educación y pandemia. Una revisión académica*. Aguilar, J. y Cols. (2020). Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Universidad Autónoma de México. 174-182.