ISSN 2448 - 5500

I.C. INVESTIG@CCIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

Año 2025 No. 27
San Francisco de Campeche, Camp.

6 AÑOS INSTITUTO CAMPECHANO

REVISTA #27

I.C. INVESTIG@CCIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

n°27

AÑO 14 DICIEMBRE 2024 - MAYO 2025

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2015-083110210500
ISSN: 2448-5500

https://revistaic.instcamp.edu.mx/

I.C. INVESTIG@CCIÓN
Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

INSTITUTO CAMPECHANO

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Lic. Ilsa Beatriz Cervera Echeverría
Rectora

Mtro. Rafael Enrique Meneses López
Secretario General

Lic. Anaís Rosas Arévalo
Abogada General

Mtro. Luis Fernando Góngora Carlo
Director General de Estudios de Posgrado e Investigación

Dra. Maribel Bautista Álvarez
Directora General de Planeación y Calidad

Lic. Ildelissa Lares Muñoz
Directora General de Comunicación Social

CP. Manuel Solís Denegri
Director General de Finanzas

Lic. Jorge Enrique Pérez Camacho
Director General de Administración

Mtra. Natalia Morales Pleites
Encargada de la Dirección de Investigación

CONSEJO EDITORIAL UNIVERSITARIO

Mtro. Luis Fernando Góngora Carlo
Lic. Ildelissa Lares Muñoz
Mtra. Natalia Morales Pleites

COMITÉ EDITORIAL DE LA REVISTA I.C. INVESTIG@CCIÓN

Mtra. Natalia Morales Pleites
Editor

Mtro. Luis Fernando Góngora Carlo
Coordinación editorial

Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar
Corrección de estilo

DISEÑO

Lic. Alejandra Isabel Dzul Barrera
Diseño y formación

Dr. Jesús Antonio Argaez Xool
Desarrollador Web

COLABORADORES

Mtro. Darwin Azael Pérez Santiago
Traducción al inglés

COMITÉ CIENTÍFICO EVALUADOR EXTERNO

-Dr. Benito Bernardo Dzib (IT CHINÁ)
-Dr. José Luis Canto Ramírez (UPN 041)
-Dra. Rocío Ivonne Quintal López (UADY)
-Dr. Fermín Ferriol Sánchez (UNINI)
-Dr. Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez (Consultor Independiente)
-Dra. Eulalia Hernández García (UACAM)
-Dra. Cristina Isabel Chanatasig Vaca (UNINI)
-Dr. Fernando E. Vela León (IT CAMPECHE)
-Dra. Jaqueline G. Guerrero Ceh (UACAM)
-Dra. Magnolia R. López Méndez (UACAM)
-Dr. Abel Quiñones Urquijo (UNINI)
-Dr. Mario Ricardo Toledo Pérez (CESS)
-Dr. Miguel Lisbona Guillén (CIMSUR-UNAM)
-Mtra. Sylvia Clementina Kurczyn Villalobos (ULADES)
-Dr. Ramón Ismael León Ortega (CETMAR)
-Dr. David Fuentes González (IC)
-Dra. Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez (UACAM)
-Mtra. María del Rosario Espinoza Sánchez (UACAM)
-Dr. Carlos Gaspar Pérez Várguez (Anáhuac Mayab)
-Dra. María Concepción Ruíz de Chávez Figueroa (IC)
-Dr. Daniel A. Muñoz González (IC)
-Mtra. Alejandra M. Pacheco Solís (IC)
-Mtro. Luis E. Ordóñez Kuc (IC)
-Dra. María Eugenia López Caamal (IC)

I.C. INVESTIG@CCIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

La revista electrónica de investigación del Instituto Campechano se especializa en temas de Ciencias Sociales y Docencia, con la finalidad de contribuir a la mejora educativa dando a conocer las innovaciones e investigaciones realizadas por profesores e investigadores a nivel multidisciplinario, tales como Ciencias Sociales, Históricas, de Humanidades y Desarrollo Sustentable; sin embargo, también somos un espacio abierto a la exploración interdisciplinaria y al descubrimiento de nuevos ámbitos académicos de análisis y reflexión.

Declaramos que todos los artículos de esta revista son de acceso abierto.

I. C. INVESTIG@CCIÓN, Año 14, No. 27, diciembre 2024 - mayo 2025 es una publicación semestral editada por el Instituto Campechano, a través de la Dirección de Investigación del Instituto Campechano. Calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Tel: 8162480

www.instcamp.edu.mx **inveducativa@instcamp.edu.mx**

Editor responsable: Mtra. Natalia Morales Pleites , calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: **04-2015-083110210500 e ISSN: 2448-5500.** Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dirección General de Tecnologías de la Información del Instituto Campechano, Mtro. Abdier Roberto Cetina León, calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México; este número se terminó el 30 de mayo de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación.

ÍNDICE

Prólogo ..... 8 - 10

Cuando la ciencia se convierte en enseñanza: desafíos para investigadores que también son docentes ..... 12 - 23
Manuel Humberto Solís Aguayo

Diagnóstico de inclusión laboral de personas con discapacidad auditiva en el sector turístico de Champotón ..... 25 - 45
Perla Evangelina López Alejandro
Jesús Antonio del C. Morales Realpozo
Gladys Antonio Santiago
Guadalupe Nicté-ha Wicab Cámara

Inclusión social y educativa a través de la Danza Movimiento Terapia: estudio de caso ..... 46 - 66
Thenderly Guadalupe Sunza Ordoñez
Juana Zárate Domínguez
Alejandro Jesus Barrera Medina
Claudia Beatriz Novelo Berzunza

La segregación laboral de las mujeres en el sureste de México ..... 67 - 99
Adrián Eduardo Pech Quijano
Susana Candelaria Pech Campos

Violencia intrafamiliar y su impacto en el comportamiento emocional de los adolescentes ..... 100 - 120
Roxana del Carmen Vargas Pacheco
María Guadalupe Jaimez Rodríguez
América Nicte Ha Quime Canul
Griselda Cahuich Pech

Educación profesional a proveedores de Pomuch: de la candidatura de Pueblo Mágico al Turismo Comunitario ..... 121 - 150
Cinthia Guadalupe Zetina Barrientos

Evaluación del uso de las estrategias didácticas en la asignatura de Química ..... 151 - 171
Shirley Guadalupe Hernández Morales
Norma Rubí Uc Uc

Contextualización de la formación docente en escuelas secundarias para la educación integral en sexualidad ..... 172 - 212
Luisa Victoria Lara Metelín

número 27, DICIEMBRE 2024 - MAYO 2025
7
I.C. INVESTIG@CCIÓN
Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

PRÓLOGO

En la diversidad universal en que vivimos, las problemáticas nos alcanzan a velocidades insuperables. Los temas que aborda en esta ocasión la revista I.C. Investig@cción, en su edición número 27, es reflejo de asuntos que aún no están resueltos en este mundo globalizado. Y es que, cada una de las problemáticas planteadas, refleja una sociedad ávida de resultados y de soluciones, que favorezcan a la implementación de estrategias adecuadas que ayuden a transitar hacia un futuro proactivo.

Un primer documento aborda el tema de la experiencia docente universitaria, en disciplinas ajenas a la educación. Resulta un reto abordar esta práctica, si partimos de la teoría de que un docente necesita recursos para poder llevar a cabo una excelente praxis. Planificar, evaluar, tener métodos o estilos de enseñanza, estrategias didácticas y manejo de grupo, parece cosa fácil, sin embargo, al no contar con estas herramientas, los docentes, pero sobre todo los alumnos, se enfrentan a una serie de desafíos para poder cumplir con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un segundo documento ofrece un diagnóstico sobre la empleabilidad de personas con discapacidad auditiva, en el sector turístico, específicamente en el municipio de Champotón. Si bien es cierto que este tipo de contrataciones beneficia a todos y que debe ser un esfuerzo entre sociedad, Gobierno y las mismas personas con discapacidad, aún existen prejuicios que obstaculizan los procesos de contratación, lo cual queda comprobado en los resultados de esta investigación.

La danza movimiento terapia es una modalidad de psicoterapia que utiliza la danza y el movimiento como herramientas para promover la integración cognitiva, social, física y emocional de las personas. En el tercer documento se aborda un estudio de caso con una femenina, víctima de acoso escolar, obteniendo resultados favorables en la inclusión social del sujeto de estudio.

El siguiente artículo muestra un estudio regional en la zona sur sureste de nuestro país, sobre el nivel de segregación de las mujeres

en el mercado laboral, utilizando índices estadísticos, basándose en las diferencias entre la distribución de un grupo y la distribución general de la población, y cómo evoluciona la segregación laboral.

Un quinto documento nos muestra los resultados del estudio realizado en una escuela de nivel básico de la ciudad de San Francisco de Campeche, acerca de la violencia intrafamiliar y como ésta, influye en el comportamiento de los sujetos de estudio. Como en casi todas las encuestas, el resultado no es muy favorable. Desafortunadamente en nuestro País, aún siguen produciéndose altos índices de violencia al interior de las familias.

Hablar de Pomuch es hablar de un lugar lleno de tradición y de misticismo, por lo que se plantea una investigación orientada a buscar los requisitos que permitan a esta localidad obtener el nombramiento de "Turismo Comunitario" (antes pueblo mágico) a través de un estudio de campo, enfocado en todos los protagonistas que han intervenido o intervienen en el desarrollo cultural de este lugar, encontrando limitaciones y carencias para un resultado favorecedor.

La educación integral de la sexualidad es un proceso educativo que pretende dotar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes los conocimientos, destrezas, cualidades y valores necesarios para vivir una sexualidad plena, y el siguiente artículo lo plantea desde el contexto docente y la formación que han recibido para la implementación durante su labor. Cuyos resultados demuestran que el Gobierno debe destinar presupuestos específicos para la ejecución de programas que permitan subsanar estas acciones.

Finalmente, con el fin de demostrar la efectividad de las estrategias empleadas en la enseñanza de la Química, se plantea un último trabajo, donde a través de diversas herramientas de investigación logran obtener una muestra representativa de una población de estudio a la cual se le aplican los instrumentos de evaluación, obteniendo resultados desalentadores. Estos resultados serán un área de oportunidad muy importante para la institución donde se realizó el estudio.

Los artículos que nos comparten los autores, son fuentes de aprendizajes y herramientas útiles que los lectores pueden compilar como parte de su experiencia al leer este ejemplar.

Mtro. Luis Eduardo Ordóñez Kuc

Entrevista
Interview

Cuando la ciencia se convierte en enseñanza: desafíos para investigadores que también son docentes

Recepción: 31 de marzo de 2025 | Aprobado: 29 de abril de 2025

Manuel Humberto Solís Aguayo

Maestría en Educación con especialidad en Docencia e Investigación, Centro de Estudios Superiores del Sureste, Correo: manuel.solis.aguayo@gmail.com
ORCID: 0009-0008-3125-4069

RESUMEN

La entrevista ofrece una reflexión profunda sobre la experiencia de docentes universitarios con formación en disciplinas ajenas a la educación, quienes asumen el reto de enseñar sin preparación didáctica formal. Lejos de criticar, el testimonio visibiliza esta realidad como una oportunidad valiosa para enriquecer la vida académica y fortalecer el desarrollo docente. A través del relato, se exploran los desafíos cotidianos que enfrentan estos profesores, así como los aprendizajes que surgen en su práctica. La conversación destaca también estrategias personales y colectivas que permiten responder a las exigencias del aula con compromiso y sensibilidad hacia las necesidades del estudiantado. En lugar de enfocarse en las carencias, se propone una reflexión crítica sobre la importancia de incorporar la formación pedagógica en la universidad, no solo para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para fortalecer el sentido ético y humano de la docencia. Este enfoque invita a pensar la enseñanza como una práctica transformadora que requiere acompañamiento, diálogo y construcción compartida del conocimiento. Así, el testimonio se convierte en un punto de partida para abrir espacios de conversación, intercambio de saberes

y profesionalización docente dentro de la educación superior, para que ésta sea más inclusiva, reflexiva y comprometida.

Palabras clave: *docencia, pedagogía, nivel superior, desafíos, posgrado.*

ABSTRACT

The interview offers a deep reflection on the experience of university professors trained in disciplines unrelated to education, who take on the challenge of teaching without formal teaching training. Far from being critical, the testimony brings visibility to this reality as a valuable opportunity to enrich academic life and strengthen teaching development. Through the narrative, the daily challenges faced by these professors are explored, as well as the learning that emerges from their practice. The conversation also highlights both personal and collective strategies that allow them to meet classroom demands with commitment and sensitivity to students' needs. Rather than focusing on shortcomings, the article puts forward a critical reflection on the importance of incorporating teaching training at the university level—not only to improve the quality of the teaching-learning process but also to strengthen the ethical and human sense of teaching. This approach encourages us to think of teaching as a transformative practice that requires support, dialogue, and shared knowledge-building. Therefore, the testimony becomes a starting point to open spaces for conversation, exchange of knowledge, and professional development in higher education, so that it becomes more inclusive, reflective, and committed.

Keywords: *teaching, pedagogy, higher education, challenges, graduate studies.*

JUSTIFICACIÓN

En los programas de posgrado, los docentes tienen trayectorias académicas consolidadas, que les ha permitido aportar al avance del conocimiento. Sin embargo, cuando provienen de especialidades distintas a la educación, es común que asuman la docencia sin formación pedagógica, lo que plantea retos en los procesos de aprendizaje en el aula.

En este sentido, Rendón (2021) entrevistó a la Dra. Marisol Silva Laya, directora de la División de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana, expone que en México es común que la docencia universitaria se inicie sin preparación pedagógica y que la oferta de formación especializada resulta insuficiente, incluso ante el crecimiento sostenido del sistema de educación superior.

Desde el enfoque académico, Alanís (2021) señala que muchos profesionales acceden a la docencia universitaria sin formación pedagogía concreta, llevándolos a construir sus propias estrategias empíricamente, lo que genera tensiones entre el dominio del saber científico y la capacidad de transmitirlo eficazmente en diversos contextos educativos.

González (2018) sostiene que lograr coherencia en la educación superior requiere una articulación clara entre el currículo, la enseñanza y los objetivos pedagógicos, ya que esto permite orientar mejor las prácticas docentes y la experiencia de aprendizaje del estudiante.

Considerando esto, el informe de la UNESCO (2022) comenta que la formación docente en educación superior continúa siendo limitada en América Latina, por lo que urge fortalecer las competencias pedagógicas para mejorar la calidad del aprendizaje.

Esta entrevista se inserta en dicho contexto, con el propósito de profundizar en las vivencias, estrategias y aprendizajes de un profesional que, desde su rol de investigador, ha asumido el desafío de enseñar. A través de su testimonio, se busca aportar a la comprensión de cómo se configura

esta doble identidad profesional y qué implicaciones tiene en la práctica formativa.

En este sentido, la experiencia del Dr. Manuel Aguilar permite ilustrar de manera concreta cómo estas tensiones y aprendizajes se manifiestan en la práctica cotidiana, revelando claves valiosas para repensar la docencia en el posgrado. Su testimonio, en la entrevista permite identificar una serie de aprendizajes que invitan a reflexionar sobre la práctica docente desde una perspectiva humana, crítica y comprometida con la formación de nuevas generaciones, ofreciendo las siguientes enseñanzas:

- Muestra cómo la sensibilidad hacia las necesidades estudiantiles puede transformar la práctica docente hacia modelos más motivadores y participativos.

- Subraya el valor del docente más allá de la transmisión del conocimiento, entendiendo la enseñanza como un proceso que implica formación académica, emocional y ética.

- Expone los desafíos que enfrentan quienes enseñan sin haber recibido formación pedagógica formal, desde la inseguridad inicial hasta la necesidad de construir sus propias herramientas para enseñar de manera efectiva.

- Visibiliza cómo docentes-investigadores de ramas diferentes han desarrollado estrategias didácticas por iniciativa propia, lo que abre el debate sobre la necesidad de formación docente en este nivel.

Este testimonio da voz a quienes han aprendido a enseñar desde la práctica y la intuición, planteando preguntas urgentes sobre el papel de las instituciones para apoyar a estos docentes. Así, la entrevista se convierte en un llamado a construir colectivamente una docencia consciente y comprometida con la calidad de los procesos formativos en cualquier nivel educativo.

Transcripción de la entrevista

Manuel Solís: Doctor Manuel Aguilar. Agradecemos su presencia y reconocemos su sólida trayectoria en el campo de la Ingeniería Química, y su labor como investigador en el Centro de Investigación Científica de Yucatán (CICY). Donde ha contribuido tanto al conocimiento científico como a la formación de estudiantes. En este contexto, nos gustaría comenzar preguntándole: ¿Durante su etapa como estudiante universitario, se imaginaba desempeñándose en el ámbito académico?

Dr. Manuel Aguilar: Cuando yo era estudiante, mi idea era trabajar en la industria, no me veía como académico, incluso, cuando terminé la licenciatura, mi primera opción fue irme a trabajar a la industria. Me ofrecieron una formación para hacer una maestría y regresar a dar clase en la Universidad Autónoma de Zacatecas, de donde egresé. Pero no acepté.

Manuel Solís: ¿Y cómo comenzó su gusto por la investigación y lo académico?

Dr. Manuel Aguilar: Trabajé en la industria durante cinco años, pero sentía que el horizonte era muy limitado; las expectativas se terminaban muy rápido. Un día, conversando con un compañero, le comenté que quizá quería hacer una maestría para aprender más y trabajar en otro nivel, no en planta, sino en algo más alto. Él me compartió un pequeño aviso de CONACYT, donde ofrecían becas para maestría.

Decidí aplicar y obtuve la beca para estudiar en la Universidad del Sur de California, en Los Ángeles. Al terminar, regresé a México, pero lo único que me ofrecieron fue, otra vez, trabajo en planta.

Luego llegó una oferta del Centro de Investigación Científica de Yucatán. Era algo totalmente distinto: se podía hacer investigación, como la que hice en la maestría, y me ofrecían libertad para trabajar en lo que yo quisiera, eso me pareció mucho más atractivo que volver a planta, así que decidí venirme a Mérida. Ahí empecé a trabajar en investigación.

Manuel Solís: ¿Y cómo se dio la transición de dedicarse solo a la investigación a involucrarse también en la docencia, fue por el Sistema Nacional de Investigadores?

Dr. Manuel Aguilar: Sí y no. Cuando el SNI comenzó, era un sistema dedicado exclusivamente a la investigación. No te exigían dar cursos. Muchos investigadores estaban en universidades públicas como la UNAM, el Politécnico... eran donde se hacía investigación. También en centros como el CICY, que estaban comenzando. Eran centros puramente de investigación, no tenían estudiantes. Cuando yo llegué, los únicos estudiantes que venían eran de otras universidades; venían a hacer servicio social, prácticas profesionales. Pero nosotros no teníamos un programa académico, no existía.

En materiales, por ejemplo, no existió hasta 2001 o 2002. Fue cuando los centros de investigación comenzaron a convertirse en un lugar para estudiantes de posgrado, porque tenían una gran concentración de doctores.

Y entonces CONACYT vio la oportunidad, junto con la SEP, de crear estos posgrados de excelencia —así les llamaban en ese entonces— y tomaron la mano de obra, voy a llamarlo así, de los doctores que ya estaban ahí, altamente calificados, para dar posgrados. Creo que esa fue la política en aquel momento, alrededor de 1997 o 1998.

Manuel Solís: ¿Ese fue el momento en el que se integró formalmente la docencia?

Dr. Manuel Aguilar: Sí. Cuando nos pidieron crear un programa en nuestra área, tuvimos que pensar en el tipo de programa, las materias, los niveles, los objetivos, hacia dónde iba y si era importante para el país. Creamos un currículo completo para cubrir maestría y doctorado, en su totalidad, para registrarlo ante la SEP y poder ofrecer posgrados. Ahí es cuando tuvimos que comenzar a dar clases.

Manuel Solís: ¿Ese fue un reto para usted, esa transición?

Dr. Manuel Aguilar: Para mí fue complicado. Yo trabajaba mucho con la industria; iba y venía con ellos haciendo investigación, pero prácticamente no hacía docencia. Durante unos diez años, quizá di uno o dos cursos, no más. Y eran cursos dirigidos a la industria: cómo manejar un instrumento, qué resultados se podían obtener... cosas no muy complicadas.

No era un curso completo ni formaba parte de un plan curricular. Eran más bien capacitaciones prácticas para profesionistas que estaban aprendiendo a operar algún equipo y a interpretar los resultados que podían esperar.

Manuel Solís: ¿Cómo se sintió al asumir la responsabilidad de ser guía o mentor de estudiantes?

Dr. Manuel Aguilar: La verdad es que esa responsabilidad me cayó... y no me cayó. Antes de tener el posgrado, ya trabajábamos con estudiantes de licenciatura a quienes ofrecíamos pequeños proyectos de tesis. Les teníamos que enseñar las bases para que pudieran desarrollarlas. Eran como clases no oficiales: les pasábamos artículos, libros, discutíamos conceptos; lo necesario para que terminaran la tesis.

Lo que cambió fue que ahora era más formal. Ya había un currículo que cubrir, un número de horas, requisitos específicos. Fue complicado, hubo que cambiar estructuras, pero no fue difícil en términos de enseñar.

Cuando comencé a dar clase formalmente, lo hice como me enseñaron a mí: el profesor al frente, en el pizarrón, tú tomabas apuntes, preguntabas si acaso, entregabas trabajos. Mis primeras clases fueron así. De hecho, aún conservo las hojas donde las preparaba y esas se volvieron la base de todo. Pero con el tiempo me di cuenta de algo: como un tercio de los alumnos me entendía, otro no me hacía caso y el resto... ni me entendía ni me hacía caso.

En el posgrado es distinto. El alumno viene porque quiere hacer una maestría o doctorado, no porque lo obligan. Ahí me di cuenta de que había que motivarlos. No podía seguir dando clase como antes, porque iba a perder al 60 %.

Fui evolucionando. Pasé del pizarrón a los acetatos, luego al powerpoint. Pero no me quedé solo con los libros o lo que decía la currícula. Empecé a traer artículos nuevos, se los pasaba, los discutíamos en clase y después, ellos mismos los presentaban. Exponían su interpretación y discutíamos entre todos. Eso, en posgrado, es muy útil.

Como los grupos suelen ser pequeños, puedes hacer mesas de discusión, repartir temas, analizar fragmentos. Ya no doy clases expositivas como en prepa; ahora son espacios donde se presentan temas clave y se discuten a fondo. Creo que esa ha sido la mejor forma de lograr que los alumnos no solo entiendan, sino que piensen más, se vuelvan independientes y saquen sus propias conclusiones.

Manuel Solís: ¿Tomó algún curso, leyó algo o investigó fuera de su área para mejorar como docente?

Dr. Manuel Aguilar: Nunca he tomado un curso formal de pedagogía o didáctica, la mayor parte de lo que he aplicado lo he leído en algún lugar y trato de ver si tiene o no aplicación en mi contexto, muchas ideas vienen de la interacción con los estudiantes; de hecho, una de las etapas más difíciles para mí fue cuando llegó la pandemia y tuve que dar clases a distancia, eso complicaba mucho el saber si los estudiantes realmente estaban entendiendo el material o no.

Manuel Solís: ¿Qué estrategias ha considerado efectivas para desarrollar en los estudiantes habilidades académicas?

Dr. Manuel Aguilar: Realizar seminarios. Ahí los estudiantes aprenden a presentar y defender sus resultados, incluso cuando no son los que esperaban. Esa práctica la aprendí en mi doctorado. Mi profesor organizaba

seminarios donde discutíamos resultados o artículos. Y aunque yo trabajaba en transporte de masa en polímeros, terminé aprendiendo también sobre mezclas de polímeros gracias a los temas de mis compañeros. Esos seminarios eran muy ilustrativos. Por eso creo que una de las mejores formas de desarrollar habilidades en los estudiantes es hacer que expongan, discutan y defiendan su trabajo.

Manuel Solís: ¿Cómo aborda usted la diversidad de perfiles de ingreso de los estudiantes de posgrado?

Lo primero que hago al iniciar un curso es preguntarles qué licenciatura tienen, pueden ser químicos, ingenieros mecánicos, físicos, bioquímicos, entonces es una mezcla de conocimientos y bases. Eso me da una idea del nivel con el que puedo trabajar en cada área. Y, como dicen en la música, es como dar clase de oído. Dependiendo del grupo, ajusto el programa y la forma de dar la clase. Lo que busco es que, al final, todos coincidan en lo que deben aprender de la materia, aunque hayan partido de puntos muy distintos.

Manuel Solís: ¿Considera que se deberían ofrecer herramientas didácticas a quienes se forman como investigadores?

Dr. Manuel Aguilar: Definitivamente. Aquí en el CICY se han organizado varios cursos de pedagogía y didáctica. En el posgrado de Energías Renovables, incluso, son obligatorios para estudiantes de maestría y doctorado, porque muchos de esos estudiantes terminarán dando clases, así que es fundamental que cuenten con herramientas para hacerlo y no tengan que pasar por el mismo camino de ensayo y error que yo recorrí.

Manuel Solís: ¿En qué aspectos considera que debería centrarse esa preparación?

Dr. Manuel Aguilar: Yo creo que requiere, parte emocional y didáctica. Pero también se necesita una base psicológica y una capacidad de observación. Hay que saber si el alumno está adquiriendo lo que se le quiere transmitir.

Eso es clave. Un día les dije a mis alumnos: “No venimos aquí por la calificación, venimos a entender esto”. Esa claridad es importante.

El docente necesita herramientas para llevar al grupo, pero también tiene que estar emocionalmente preparado para conectar con sus estudiantes. Y eso debería trabajarse desde licenciatura. Entender cómo funciona esto: qué espera la persona que está enfrente de ti, qué puede aprender y qué le puedes dar tú. Esa preparación, no sé si ya existe como tal en alguna pedagogía, pero es fundamental.

Manuel Solís: Para ir cerrando, ¿qué les recomendaría a otros docentes de posgrado que enfrentan este reto de enseñar sin tener una formación previa, pero que están comprometidos con formar buenos estudiantes?

Dr. Manuel Aguilar: Lo primero es tener sensibilidad. Ser sensible a los estudiantes que tienes, a lo que ellos desean, no solo a lo que tú quieres. A veces uno tiene un proyecto de investigación que le interesa mucho, pero si el alumno necesita otras herramientas, el trabajo del docente es dárselas. Hay que entender qué necesita cada uno y ayudarlos a desarrollarse. Esa es la sensibilidad que debes tener como docente.

Lo segundo es ofrecerles contenido profundo y novedoso. No herramientas de hace 30 o 40 años, sino conocimiento actualizado, técnicas recientes. Eso los mantiene al nivel que se requiere hoy.

Y tercero —y para mí lo más importante— es enseñarles a pensar, a ser críticos, a leer, discutir, sacar sus propias conclusiones. Enseñarles a diseñar proyectos, a desarrollar sus propias ideas. Que aprendan las herramientas de investigación, pero también las de lectura crítica y de análisis. Porque al principio, un estudiante de doctorado muchas veces no sabe nada del área. Pero si al final puede explicarles a otros cómo funciona todo, si puede decir “esto se hace así por esto, esto y esto”, entonces ya está listo.

Ahí sé que hice mi trabajo. Cuando ya me explican a mí lo que antes no sabían. Cuando ya toman decisiones propias, fundamentadas. En ese

momento sé que el trabajo está hecho. Y de ahí en adelante, ya se van solos.

Manuel Solís: ¿Le causa satisfacción cuando ve a un estudiante titularse y le agradece por su acompañamiento?

Dr. Manuel Aguilar: Sí, me da mucha satisfacción ver que el estudiante ya tiene las capacidades para hacer lo que necesita. Que empieza a tomar decisiones, a explicar, a enseñar... eso es lo que más satisfacción da, no se trata del número de artículos ni del nivel en el SNI. Es saber que la persona aprendió algo que le servirá, que tiene las herramientas para continuar por su cuenta. Esa, para mí, es la mayor satisfacción en el posgrado. Ver que logré que alguien aprendiera a hacer ciertas cosas que le van a servir más adelante. Eso es realmente el trabajo.

Manuel Solís: Gracias, doctor Manuel. Agradezco lo que nos compartió respecto a su experiencia, y su papel como docente e investigador.

Dr. Manuel Aguilar: Gracias a ti.

Biografía del entrevistado

Manuel de Jesús Aguilar Vega, originario del estado de Zacatecas, es doctor en Ingeniería Química por la Universidad de Texas en Austin, Maestro en Ciencias por la Universidad del Sur de California e Ingeniero Químico por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se desempeña como Investigador Titular D, en la Unidad de Materiales del Centro de Investigación Científica de Yucatán, donde también es profesor del posgrado en Materiales Poliméricos.

Su trayectoria se ha enfocado en el estudio de procesos de transporte en materiales poliméricos, particularmente en la caracterización y aplicación de membranas para separación de gases, vapores y líquidos. Asimismo, ha trabajado en el desarrollo de polímeros funcionales con aplicaciones en energías limpias, tratamiento de agua y biocombustibles. Es miembro del

Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III, y ha publicado más de 100 artículos científicos arbitrados en medios académicos.

Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y de la American Chemical Society. Fue presidente de la Sociedad Polimérica de México de 2011 a 2013. También ha colaborado como asesor técnico con empresas como el Centro de Investigación en Polímeros S.A. de C.V. (COMEX) y Lubrizol Latinoamérica.

REFERENCIAS

Alanís Jiménez, J. F. (2019). Formación de profesores universitarios: una actualización de referentes iberoamericanos en Castellano. *Educere*, 23(76), 737-749. https://www.redalyc.org/journal/356/35660459006/html/

González García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 1-16. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515, https://www.redalyc.org/journal/440/44055139040/44055139040.pdf

Rendón, P. (10 de marzo de 2021). Insuficiente, la formación especializada para la docencia universitaria: experta. *Universidad Iberoamericana*. https://ibero.mx/prensa/insuficiente-la-formacion-especializada-para-la-docencia-universitaria-experta

UNESCO (10 de diciembre de 2024). Declaración adoptada para transformar la educación superior en América Latina y el Caribe. *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/declaracion-adoptada-para-transformar-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe

Artículos
Articles

Diagnóstico de inclusión laboral de personas con discapacidad auditiva en el sector turístico de Champotón

Recepción: 1 de septiembre de 2024 | Aprobado: 26 de marzo de 2025

Perla Evangelina López Alejandro

Pasante de la licenciatura en Turismo, TecNM Campus Champotón. Correo electrónico: perlaealejandro@gmail.com **ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8141-9011**

Jesús Antonio del C. Morales Realpozo

Maestría en Educación y Desarrollo Humano, TecNM Campus Champotón. Correo electrónico: jesus.mr@champoton.tecnm.mx **ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9633-5128**

Gladys Antonio Santiago

Doctorado en Bioquímica y BiologÍa Molecular en Plantas, TecNM Campus Champotón. Correo electrónico: glady.sa@champoton.tecnm.mx **ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4921-8719**

Guadalupe Nicté-ha Wicab Cámara

Doctorado en Educación, TecNM Campus Champotón. Correo electrónico: nicteha.wc@champoton.tecnm.mx **ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5939-9636**

RESUMEN

El turismo forma parte del sector terciario en la economía que mueve a México, convirtiéndose en una fuente generadora de riquezas, siendo la más importante en divisas en el país. Debido esta importancia el sector turismo genera diferentes fuentes de empleos en sus diversas vertientes. A pesar de la incidencia de este sector en la empleabilidad no existen cifras registradas acerca de la inserción laboral de las personas con discapacidad, a pesar de todos los esfuerzos que han

realizado los organismos internacionales, nacionales o locales. No se sabe si en realidad la resistencia que presentan los empleadores por abrir espacios para personas que padecen discapacidad tiene origen en los prejuicios o en la ausencia de conocimiento para trabajar con este sector vulnerable de la población. El objetivo principal de esta investigación es elaborar un diagnóstico de inclusión laboral de personas con discapacidad auditiva (severa o leve) en el sector turístico de la ciudad de Champotón para generar información que contribuyan a futuras indagaciones. Se realizaron entrevistas dirigidas a los empresarios del sector hotelero, restaurantero y agencias de viaje por medio de la herramienta Formularios de Google. Los resultados reflejaron la inexistente participación en el mercado laboral de las personas sordas (severa o parcial) en el sector turístico de la ciudad de Champotón y una baja inserción de las personas con discapacidad motriz, intelectual y múltiple. Con la visita a las empresas se pudo percibir la accesibilidad limitada y la desinformación por parte de los empresarios respecto a las personas con discapacidad.

Palabras Claves: *turismo, inclusión, empleo, discapacidad múltiple.*

ABSTRACT

Tourism is part of the tertiary sector in the Mexican economy and has become a major source of wealth, being the most important source of foreign income in the country. Due to this importance, the tourism sector generates different types of employment across its various departments. Despite its influence on employment, there are no recorded figures regarding the workplace inclusion of people with disabilities, despite the efforts made by international, national, or local organizations. It is unclear whether employers' resistance to hiring people with disabilities stems from prejudice or from a lack of knowledge about how to work with this vulnerable sector of the population. The main objective of this research is to create an overview of the work inclusion of people with hearing disabilities (severe or mild) in the tourism sector in Champotón in order to generate

information that will contribute to future inquiries. Interviews were conducted with business owners in the hotel, restaurant, and travel agency sectors using Google Forms. The results revealed the non-existent participation of deaf individuals (severe or partial hearing loss) in the tourism labor market of Champotón and a low inclusion rate of people with motor, intellectual, and multiple disabilities. During these visits, limited accessibility and a lack of awareness among business owners regarding people with disabilities were observed.

Keywords: *tourism, inclusion, employment, multiple disability.*

INTRODUCCIÓN

La percepción de la discapacidad ha ido evolucionando constantemente, y en determinadas culturas como la romana, griega u otras de la época, creían que padecer una discapacidad era un castigo divino o una manifestación del mal, lo que llevó a la formación de mitos y estigma que persisten hasta el día de hoy (Hernández, 2001).

Asimismo, se ha destacado la importancia de ampliar la perspectiva hacia la discapacidad, no solo desde un enfoque médico, sino también como un fenómeno social. La desinformación entre la población ha contribuido a las barreras y desafíos que enfrenta actualmente este grupo. Por esta razón, se han llevado a cabo estudios, conferencias y regulaciones a nivel internacional que defienden los derechos, responsabilidades e inclusión de las personas con discapacidad en diversos ámbitos, con el fin de fomentar la visibilidad, la concientización y la igualdad de oportunidades.

En la actualidad, México cuenta con normativas que promueven la igualdad y la eliminación de la discriminación. No obstante, en el ámbito laboral persisten obstáculos para la inclusión de personas con discapacidad, siendo la discapacidad auditiva una de las menos investigadas. Esta situación se agrava por la falta de consideración

hacia aspectos tales como la creación de un entorno laboral accesible que incorpore las adaptaciones necesarias conforme al grado de pérdida auditiva. En el sector turístico, se han implementado medidas como señalización adaptada, mobiliario específico para personas con discapacidad auditiva y capacitación en Lengua de Señas Mexicana (LSM), lo cual resulta esencial para empleadores y empleados que integran el equipo de trabajo.

El sector turístico desempeña un papel fundamental en la economía del país, al ofrecer numerosas oportunidades laborales en diversas áreas, tales como la hotelería, las agencias de viajes y el sector de alimentos y bebidas. En lo que respecta al turismo en la ciudad de Champotón, Campeche, se pueden encontrar diversos establecimientos que contribuyen a la infraestructura turística de la región.

La pregunta fundamental de esta investigación es: ¿Hay empleados con discapacidad auditiva en el sector turístico de la ciudad? A partir de esta interrogante, hemos formulado el objetivo principal: realizar un diagnóstico sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad auditiva en el sector turístico de Champotón, lo que implicará la realización de entrevistas a los propietarios y administradores de las empresas turísticas.

Este estudio se organiza en torno a normativas, reglamentos y documentos a nivel internacional, nacional y estatal que nos permitan identificar cómo los diferentes niveles de gobierno y organizaciones han abordado esta problemática, con el fin de generar argumentos y recomendaciones que contribuyan a una mejora social.

Entre los hallazgos de esta investigación, se destaca que, en la infraestructura turística de Champotón no se encuentran empleados con discapacidad auditiva en el personal laboral, lo que indica una falta de inclusión laboral atribuida a la desinformación y a estigmas sociales. No obstante, resulta fundamental proporcionar información al sector empresarial acerca de la aplicación del Artículo 186 de la Ley del Impuesto Sobre la Renta, que tiene un impacto en los activos al ofrecer incentivos fiscales a los empleadores que incluyan a personas con discapacidad en su plantilla.

Un reto social

La discapacidad constituye un desafío social, ya que las personas que son consideradas diferentes a la norma enfrentan temores relacionados con represalias, acoso, discriminación, entre otros. A pesar de los significativos progresos en el ámbito de los derechos que corresponden a todos los individuos, se documenta un elevado grado de vulnerabilidad al que se ve expuesto este grupo, derivado de la escasa comprensión que tiene la sociedad sobre la situación de estas personas.

Según la Organización Panamericana de la Salud (Amaury, 2024), se considera que las personas con discapacidad son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de carácter prolongado, las cuales, al interactuar con diferentes barreras, pueden limitar su capacidad para participar de manera plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Tipos de discapacidad

Existen diversas categorías de discapacidad, las cuales se dividen en varias clasificaciones. Entre ellas se encuentran las discapacidades sensoriales y de comunicación, que incluyen dificultades para hablar, escuchar y ver. También se consideran las discapacidades motrices, que están directamente relacionadas con la capacidad de movimiento, abarcando a aquellas personas que presentan dificultades para caminar, coordinar sus movimientos o manipular objetos. Asimismo, se incluyen las discapacidades intelectuales, que comprenden condiciones como la pérdida de memoria, el retraso o la deficiencia mental, las cuales pueden obstaculizar la realización de actividades diarias y el rendimiento académico. Por último, se encuentran las discapacidades múltiples, que se refieren a la presencia de dos o más discapacidades en un mismo individuo.

Problemática a la que se enfrentan las personas con discapacidad

Las personas con discapacidad se encuentran diariamente ante diversos entornos que les imponen limitaciones, dado que la disponibilidad de facilitadores es insuficiente. Estos facilitadores son elementos que, al ser implementados, ayudan a crear entornos propicios, como la tecnología de asistencia, que incluye programas informáticos o dispositivos que preservan o mejoran la calidad de vida de estas personas. Además, la accesibilidad física y la sensibilización de la sociedad son fundamentales para combatir los estigmas asociados a la discapacidad. La falta de estos facilitadores contribuye a la exclusión social, ya que las oportunidades y entornos, especialmente en el ámbito laboral, para las personas con discapacidad no se han desarrollado o adaptado de manera adecuada. El Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades señala que las principales barreras que enfrentan las personas con discapacidad son:

Obstáculos a la participación

A continuación, se presentan los obstáculos más frecuentes a los que deben enfrentarse las personas con discapacidad. Es habitual que varias de ellas se manifiesten simultáneamente: “De actitud, de comunicación, físicas, políticas, programáticas, sociales y de transporte” (Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo de los CDC, Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2020, párr. 3).

Barreras de actitud

Las actitudes son las barreras más fundamentales y suelen dar lugar a otros tipos de obstáculos. Por ejemplo, algunas personas podrían no darse cuenta de que las dificultades para acceder o ingresar a un lugar pueden restringir la participación de una persona con discapacidad en actividades cotidianas y comunes. Los ejemplos de barreras de actitud incluyen:

Estereotipos: A menudo, las personas tienden a estereotipar a quienes tienen discapacidades, asumiendo que su calidad de vida es deficiente o que no gozan de buena salud debido a sus limitaciones.

Estigma, prejuicio y discriminación: En la sociedad, estas actitudes pueden surgir de las percepciones que las personas tienen sobre la discapacidad. Algunos pueden considerar la discapacidad como una tragedia personal, algo que debe ser curado o evitado, un castigo por acciones pasadas, o como una señal de incapacidad para comportarse de acuerdo con las normas sociales esperadas.

En la actualidad, se está avanzando en la comprensión que tiene la sociedad sobre la "discapacidad", al reconocerla como una situación que surge cuando las necesidades funcionales de un individuo no son atendidas en su contexto físico y social. Si se deja de ver la discapacidad como un déficit o limitación personal y se entiende como una responsabilidad colectiva, donde todos pueden recibir apoyo para vivir de manera independiente y satisfactoria, se facilita el reconocimiento y la atención a las dificultades que enfrenta cualquier persona, incluidas aquellas con discapacidades.

Barreras de comunicación: Se refieren a los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidades que afectan su capacidad para oír, hablar, leer, escribir o comprender, quienes emplean métodos de comunicación distintos a los de quienes no presentan estas limitaciones. Ejemplos de barreras de comunicación son: Mensajes de promoción de la salud redactados de tal manera que dificultan su comprensión por parte de personas con discapacidades visuales. Estas dificultades pueden incluir el uso de tipografía pequeña o la ausencia de versiones en letra grande, así como la falta de material en Braille o adaptaciones para lectores de pantalla. Mensajes de salud en formato auditivo que resultan inaccesibles para quienes tienen deficiencias auditivas. Esto abarca videos sin subtítulos y comunicaciones orales que no cuentan con interpretación en lengua de señas. El uso de terminología técnica, oraciones extensas y palabras complejas puede representar barreras significativas para la comprensión de personas con discapacidades cognitivas.

Barreras físicas: Se refieren a obstáculos estructurales presentes en entornos naturales o construidos por el ser humano, que dificultan o impiden la movilidad (desplazamiento en el entorno) o el acceso. Ejemplos de barreras físicas incluyen: escalones y curvas que impiden a una persona con limitaciones de movilidad acceder a un edificio o utilizar las aceras; equipos de mamografía que requieren que una mujer con dificultades de movilidad permanezca de pie; y la falta de una báscula que sea accesible para sillas de ruedas o personas con otras limitaciones para subirse a ella.

Barreras políticas: A menudo, estas situaciones están relacionadas con la falta de concienciación o con la ineficacia en la aplicación de las leyes y regulaciones vigentes que requieren que los programas y actividades sean accesibles para las personas con discapacidades. Entre los ejemplos de barreras políticas se encuentran: la negación a las personas con discapacidades que cumplen con los requisitos de la oportunidad de participar o beneficiarse de programas, servicios u otros beneficios financiados por el gobierno federal; la restricción del acceso a programas, servicios y beneficios, así como la limitación de oportunidades de participación debido a obstáculos físicos; y la negativa a proporcionar modificaciones razonables a las personas con discapacidades que cumplen con los requisitos, para que puedan llevar a cabo las funciones esenciales del puesto al que se postularon o para el cual fueron contratadas.

Las barreras programáticas dificultan la implementación efectiva de un programa de salud pública o atención médica para individuos con diversas limitaciones. Entre los ejemplos de estas barreras se encuentran: la ausencia de equipos accesibles (como los utilizados para mamografías); horarios poco convenientes; escasa o nula comunicación con los pacientes o participantes; tiempo insuficiente destinado a exámenes y procedimientos médicos; así como las actitudes, conocimientos y comprensión de los proveedores hacia las personas con discapacidades (CONADI, 2020).

Por otro lado, las barreras sociales se relacionan con las condiciones en las que las personas nacen, crecen, viven, aprenden, trabajan y envejecen, es decir, con los determinantes sociales de la salud, que pueden afectar negativamente el funcionamiento de las personas con discapacidades (CONADI, 2020).

Finalmente, las barreras de transporte se presentan cuando el servicio público de movilidad limita la capacidad de una persona para ser independiente y participar en la sociedad. Ejemplos de estas barreras incluyen: la falta de acceso a un transporte accesible o adecuado para aquellos que no pueden conducir debido a deficiencias visuales o cognitivas, así como la posible ausencia de transporte público o su localización en lugares poco convenientes (Ayala, 2020).

Teorías internacionales sobre la transformación de la perspectiva de discapacidad

La discapacidad ha experimentado una evolución notable a lo largo del tiempo. No obstante, es fundamental destacar que los miembros de este grupo han sido actores clave en la transformación de las diversas teorías que han surgido en torno a este tema. A continuación, se exponen algunas teorías internacionales que servirán como base para el estado del arte de esta investigación, comenzando por:

Instituto Interamericano del Niño (IIN)

El Instituto Interamericano del Niño (IIN, 2001), integrante de la Organización de Estados Americanos (OEA), presenta en 2001, cinco modelos que ilustran la evolución del concepto de discapacidad. Hasta el siglo XVII, el modelo preformista o negativista fue el dominante, lo que se acentuó durante la revolución francesa. Durante este período, se creía que la discapacidad estaba predeterminada por la concepción o por la voluntad de un poder superior. Las personas con discapacidad fueron frecuentemente aisladas, perseguidas, internadas y se fomentó la práctica de la eugenesia. El modelo médico surgió entre el siglo XVII y finales del siglo XIX. En este contexto, se creía que la discapacidad

tenía un origen biomédico, causado por mutaciones genéticas y factores aleatorios presentes durante o después del nacimiento. Se establecieron instituciones especializadas para quienes no pudieron recuperarse de la enfermedad. El modelo psicopedagógico, también conocido como rehabilitación determinista funcional, estuvo en desarrollo hasta mediados de los años 80 del siglo XX, tras su desarrollo a finales del siglo XIX. A pesar de que la discapacidad todavía se consideraba una deficiencia, se introdujeron métodos de rehabilitación tanto en el ámbito médico como en el educativo, lo que condujo al desarrollo de la educación especial para las personas con discapacidad.

Modelo interaccionista o estructuralista: durante los años 1980 y principios de los 1990 se desarrolló un modelo interaccionista o estructuralista, que estaba vinculado al enfoque de derechos humanos alentó la erradicación de estigmas, barreras físicas y la implementación de políticas que promuevan la igualdad de derechos. El enfoque inclusivo de los derechos humanos.

Modelo inclusivo de los derechos humanos: ha llevado a que se reconozcan como esenciales e integrales para una variedad de iniciativas. La idea errónea sobre las personas con discapacidad dejaba claro que estaban excluidas de la sociedad y no podían disfrutar de una vida plena ni trabajar en todo su potencial. Con el tiempo, a medida que la información se volvió más accesible, se volvió importante promover la creencia en la igualdad de derechos de las personas.

Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

La asamblea general de las naciones unidas ratificó el reconocimiento universal de los derechos humanos el 10 de diciembre de 1948, lo que constituyó un acontecimiento significativo en la historia de la humanidad Las dimensiones civiles, política, económica, social y cultural se caracterizaron por el mismo nivel de igualdad para todos.

La carta internacional de derechos humanos oficina del alto comisionado de la organización de las naciones unidas para los derechos humanos, consta de la declaración universal, así como de los dos protocolos facultativos y el pacto internacional de derechos civiles y políticos y el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (Oficina del Alto Comisionado de la Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ONU-DH], s.f.).

La perspectiva de igualdad promovida en la declaración impulsó el estatus de las personas con discapacidad, destacando sus experiencias de exclusión en diversos entornos.

Recomendación núm. 99 sobre la adaptación y la readaptación profesionales de los inválidos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La organización internacional del trabajo (OIT), introdujo un importante instrumento internacional sobre el derecho al trabajo de las personas con discapacidad en 1955, a través de la recomendación número 99 sobre la adaptación vocacional y la rehabilitación de las personas con discapacidad. En 2007 se adoptó el convenio de la OIT de 1983 sobre la rehabilitación profesional y el empleo de personas discapacitadas, y la recomendación núm. 99 sirvió de base para la legislación y las prácticas nacionales en materia de orientación y formación profesional y colocación de personas discapacitadas (O'Reilly, 2007).

El desarrollo de lineamientos, normas y leyes a nivel internacional ha llevado a que otros países lo implementen porque, Ordoñez (2011) "La inserción laboral permite a las personas con discapacidad mejorar sus condiciones de vida, sostener a sus familias y contribuir al bienestar del país" desarrollo a través del trabajo productivo" (p. 145).

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.

Las naciones unidas dieron luz verde al programa de acción mundial para las personas con discapacidad el 3 de diciembre de 1982. El objetivo del programa era promover métodos eficaces para la prevención de la discapacidad y la rehabilitación, así como promover la integración de las personas con discapacidad en todas actividades sociales, brindándoles igualdad de oportunidades todos los países fueron conscientes de su implementación como iniciativa internacional. La asamblea general declaró el año 1983 como el decenio de las personas discapacitadas, abarcando a los estados unidos de 1983 a 1992 (Naciones Unidas, 1983).

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Las Naciones Unidas en (1993), aprobó el documento que contiene 22 estándares, sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad el 20 de diciembre de 1993, al finalizar la década de las personas con discapacidad declarada por las naciones unidas en 1992. Las cuatro secciones son: condiciones para la participación igualitaria, áreas de participación igualitaria, medidas de implementación y supervisión, que recapitulan el mensaje y la importancia del programa de acción mundial Aunque no son un instrumento obligatorio o exigible a nivel internacional, estos estándares se utilizan para crear leyes y estándares que cubren todos los aspectos de la vida Estados Unidos, en 1983, delineó los derechos de las personas con discapacidades, que abarcan educación especial, atención médica, distribución de información, accesibilidad y oportunidades de empleo (Naciones Unidas, 1983).

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS), publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) pero no fue hasta el año 2001 cuando se aprobó como Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la

Discapacidad y de la Salud, conocida como CIF. El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje específico y un marco conceptual para definir la salud y los estados relacionados con ella, dicha calificación permitirá a su aplicador formular un perfil de gran utilidad sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud de las personas en varios dominios, por lo que al estar estrechamente relacionado con el ámbito médico se entiende que nadie está exento de experimentar en algún momento de su vida algún tipo de discapacidad, puesto que como seres humanos estamos expuestos a múltiples factores los cuales a corto o largo plazo pueden causarnos en cierto grado una discapacidad.

El candidato que obtiene esta calificación puede desarrollar un perfil valioso que detalla el funcionamiento, la discapacidad y la salud de las personas El campo médico está estrechamente relacionado con la idea de que las personas pueden experimentar algún tipo de discapacidad en algún momento de sus vidas, ya que estamos sujetos a diversos factores que pueden provocar discapacidades temporales o permanentes (World Health Report [WHO], 2001).

MÉTODO

El presente trabajo de investigación se elabora en el dominio de la investigación científica cualitativa con alcance descriptivo de la situación laboral de las personas con discapacidad auditiva en el sector turístico de la cabecera municipal del municipio de Champotón, Campeche.

En el trabajo de campo para la recolección de datos se empleó la técnica de entrevista semiestructurada con 22 ítems tomando como referencia el instrumento elaborado por Ayala (2020) con el cual se conoció el nivel de inserción laboral de personas con discapacidad auditiva en el sector turístico de Champotón; las preguntas del Instrumento fueron validadas por personal capacitado del CAM #8 Y DEL CAED #82. A partir de la obtención de los datos se analizaron con lo que se viabilizó hacer la interpretación de la inclusión laboral

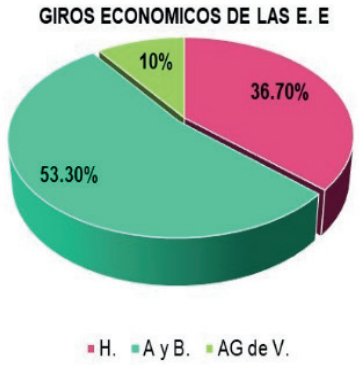
de la población objetivo analizada. El criterio para la selección de las empresas participantes fue originado en aquellos establecimientos registrados ante el departamento de turismo del Honorable Ayuntamiento de Champotón con un padrón de 44 establecimientos en funcionamiento, con su documentación al día. De este universo la muestra estuvo integrada por 30 establecimientos donde sus representantes aceptaron a participar en la investigación.

RESULTADOS

Mediante la lista proporcionada por la oficina de Turismo del H. Ayuntamiento de Champotón el universo de empresas turísticas que se encuentran registradas comprende un total de 44, sin embargo, solo 30 de ellas accedieron a que se les aplicará el cuestionario con fines académicos. De las cuales por sus giros económicos se puede observar que el 53.30 % brindan servicio de Alimentos y Bebidas, el 36.70 % pertenece al área de hotelería y el 10 % de Agencias de Viajes. De estos resultados, al comparar el número de empresas con el rango de personas y la incidencia de estas mostraron que la contratación del personal en hombres y mujeres es equitativa en los giros hoteleros. En alimentos y bebidas es más representativo la contratación de hombres, mientras que en las agencias de viaje existe paridad de género en la contratación. Respecto a la contratación de personas con discapacidad en las empresas del sector turismo en Champotón solo hay personas con discapacidad auditiva contratas en tres empresas; dos del sector restaurantero y uno del hotelero (Figura 1).

Figura 1

Tipo de actividad a la que pertenecen las Empresas Encuestadas (EE)

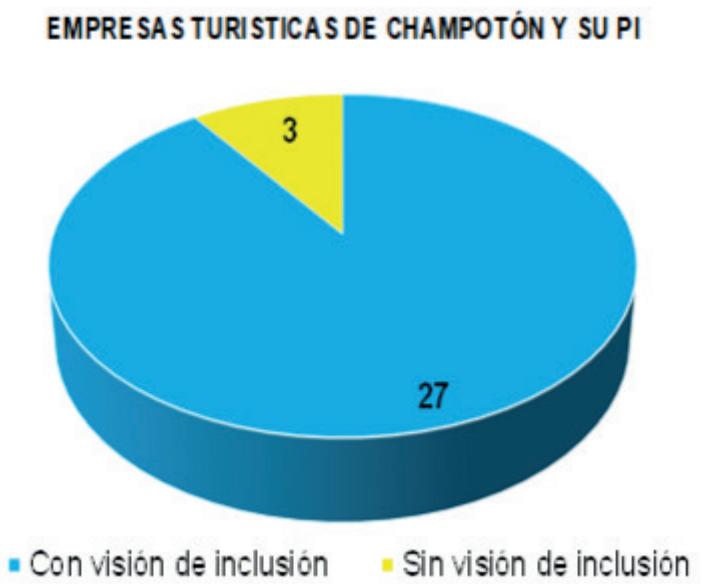


Nota: *H: Hospedaje; A y B: Alimentos y bebidas; AG de V: Agencia de viajes.*

Los empresarios reportaron que existen personas con discapacidad intelectual y de otro tipo laborando, pero no así con personas con discapacidad auditiva. Existe una discrepancia clara en el proceder del empresario ya que el 90 % de las empresas turísticas pretenden tener una perspectiva de inclusión, con lo que probablemente a futuro, este dato represente un beneficio para promover la inserción de las personas con discapacidad en el sector turístico (Figura 2).

Figura 2

Empresas turísticas de la ciudad de Champotón y su Perspectiva de Inclusión (PI)



Nota: . *Las 3 empresas correspondientes a Sin visión de inclusión forman parte del sector hotelero, mientras que el resto corresponden a los sectores de hospedaje, agencias de viaje y alimentos y bebidas.*

Otro resultado es la inserción laboral de esta colectividad es que los empresarios desconocen acerca de la Lengua de Señas Mexicana, lo que limita aún más la posibilidad de contratar a personas con discapacidad auditiva que utilizan Lenguaje de Señas Mexicanas como su principal vía de comunicación. En las empresas restauranteras y hoteleras de Champotón, específicamente en el área de servicios, fueron reclutadas las personas con discapacidad intelectual y otras, donde sus principales actividades fueron limpieza, conserjería, repartidor, etc. En las áreas administrativas y directivas no se encuentran laborando personas con discapacidad.

En estas empresas, el nivel académico no es un requisito para su contratación, no exigen experiencia laboral y los procesos de selección para personas con discapacidad, específicamente intelectual y auditiva, se deben modificar para garantizar que el proceso de selección transcurra bajo las mismas condiciones que el de las demás personas, teniendo la oportunidad de adquirir un puesto con una mejor remuneración. Por otro lado, los tiempos de contratación y jornadas laborales son factores que contribuyen al acceso de prestaciones económicas y experiencia laboral.

En las empresas turísticas de Champotón, se observa que los empleados con discapacidad en los 2 establecimientos de alimentos y bebidas, trabajan bajo diferentes tipos de contrato y jornadas laborales, uno de los establecimientos reportó que cuenta con un trabajador de contrato permanente y jornada de tiempo completo, la segunda empresa tiene un empleado con contrato temporal y jornada parcial. Referente a la empresa de hospedaje el empleado con discapacidad cuenta con contrato permanente y jornada de tiempo completo.

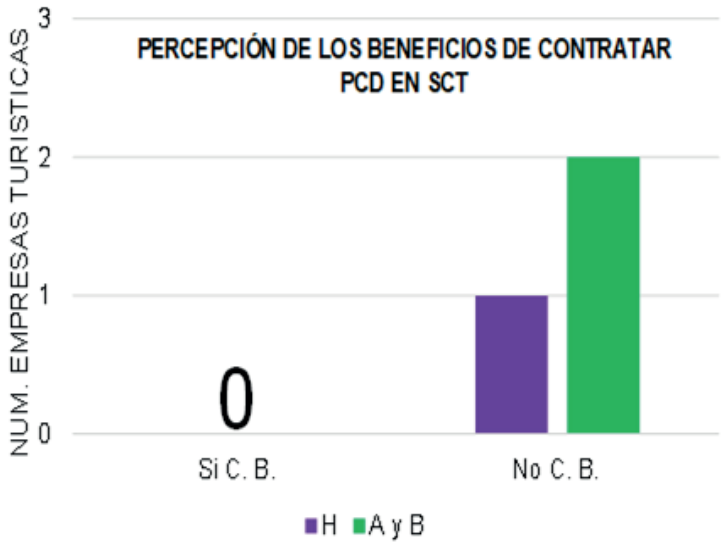
Respecto a las adaptaciones legisladas que comprenden señalización, modificaciones arquitectónicas y la provisión de mobiliario adaptados para personas con discapacidad. Los empresarios responden a esta pregunta afirmativamente que, sí cumplen con estas condiciones; en el caso del hotel menciona que incumple con estos requerimientos, lo cual podría tener un impacto negativo en el desempeño de sus empleados poniendo en riesgo su seguridad.

Estos dos factores son importantes y pueden afectar significativamente la relación entre empleador y empleado. Los empresarios restauranteros y hoteleros refieren que el desempeño de los empleados con discapacidad en el lugar de trabajo se percibe como regular. La combinación de estos resultados crea obstáculos al desempeño de los trabajadores.

En cuanto al conocimiento de los beneficios que obtienen al contratar a personas con discapacidad, la respuesta fue negativa, el 100 % respondió que desconocían de estos beneficios, puede ser un factor que contribuye al bajo nivel de inclusión laboral en la ciudad de Champotón; por ello, a los empresarios turísticos de Champotón que participaron en la encuesta se les proporcionó una infografía que se diseñó con el propósito de brindarles información acerca del beneficio fiscal al que pueden acceder al contratar a personas con discapacidad incluyendo los requisitos para aprovechar este incentivo (Figura 3).

Figura 3

Percepción de los beneficios de contratar Personas Con Discapacidad (PCD) en el Sector Turístico de Champotón (STC)



Nota: *Si C. B: Si conoce los beneficios; No C. B: No conoce los beneficios. H: Hoteles; A y B: Alimentos y Bebidas. El número de establecimientos turísticos corresponde al total de aquellos que cuentan con personal con discapacidad dentro de su plantilla laboral, sin embargo, estos resultados están enfocados en los empresarios que dirigen estas empresas y su conocimiento sobre los beneficios de inclusión laboral.*

DISCUSIÓN

De los resultados de la figura 1 Tipo de Actividad a la que pertenecen las Empresas Encuestadas (EE). La Organización Internacional del Trabajo (2018) menciona que las mujeres a nivel mundial tienen menos participación dentro del sector laboral pues el índice de mujeres

activas consta de un 49 % mientras que los hombres son de un 75 %; a nivel nacional es de 44.1 % y 79 % respectivamente. Por lo general, a las mujeres son a quienes se les atribuye las tareas del hogar y aquellos empleos relacionados con este tipo de labor, vulnerable y de escasa remuneración. Este fenómeno se puede observar en el sector de alimentos y bebidas, donde participan más mujeres que hombres.

Con respecto a la Figura 2 que es empresas turísticas de la ciudad de Champotón y su perspectiva de inclusión. Un trabajo realizado por Olinda Perla Treviño González, primera directora sorda en México señala que, las empresas deben cambiar su perspectiva hacia la comunidad de personas sordas y empezar a percibirlos como personas con cultura e idioma propio, ya que, de esta manera da lugar a incorporar un lenguaje más incluyente, lo que fomenta la creación de espacios laborales con mayor accesibilidad siendo un punto importante la toma de capacitaciones en donde se incorporé la LSM Madrid (2018).

Los resultados de la figura 3 Percepción de los beneficios de contratar personas con discapacidad (PCD) en el sector estos datos coinciden con los resultados de la investigación de Vizcarra (2019), “Beneficios fiscales para las empresas que contratan a personas con discapacidad” en la ciudad de Ensenada, Baja California, México, el 100 % de las empresas entrevistadas desconocían de los beneficios y no lo aplicaban. Siendo su principal motivación el compromiso moral, la publicidad y ser una empresa socialmente responsable.

CONCLUSIÓN

Es impórtate expedir el diagnostico de inclusión, laboral de personas con discapacidad que se realizó en el TECNM Campus Champotón a la secretaria de inclusión y al sistema para el desarrollo integral de la familia de Champotón (DIF) para su divulgación en la sociedad promoviendo la importancia de un trato igualitario y digno a las personas con discapacidad. Es necesario fortalecer la elaboración de materiales de divulgación como infografías y carteles donde

se especifiquen los pasos y requisitos que deben de cumplir al contratar al personal con discapacidad en las diferentes instancias gubernamentales y privadas, así como los beneficios fiscales de los que pueden hacer uso.

Ampliar la información en otras áreas en donde se puedan insertar la persona con discapacidad y conozca los derechos y obligaciones que enfrentan al momento de formar parte de la plantilla laboral fomentando la empatía y sensibilización en las empresas y dependencias de gobierno.

REFERENCIAS

Amaury, N. (18 de septiembre de 2024). Necesario reactivar y fortalecer la inclusión laboral desde el legislativo. *Cámara Periodismo Legislativo*.https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/revista/index.php/pluralidad/necesario-reactivar-y-fortalecer-la-inclusion-laboral-desde-el-legislativo

Ayala, R. P. L. (2020). *Diagnóstico de inclusión laboral de personas con discapacidad enfocado en empresas turísticas, del Distrito Metropolitano de Quito*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22833

Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (16 de septiembre de 2020). *Obstáculos a la participación*. https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html

CONADI (2020). *Manual de normas técnicas de accesibilidad universal* [Archivo PDF]. https://conadi.gob.gt/web/wp-content/uploads/2021/03/Manual-de-Normas-Te%CC%81cnicas-de-accesibilidad-universal-2021.pdf

Hernández G. R. (2001). *Antropología de la discapacidad y la dependencia. Un enfoque humanístico de la discapacidad* [Archivo PDF]. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%203.8.18.antrop.discapac.pdf

Interamericano del Niño [IIN] (2001). *La inclusión de la niñez con discapacidad* [Archivo PDF]. http://www.iin.oea.org/proder/discapacidad/Inclusion.Discapacidad.pdf

Madrid, P. (13 de junio de 2018). Inclusión de personas sordas en las empresas. *EGADE Business School*. https://egade.tec.mx/es/egade-ideas/opinion/inclusion-de-personas-sordas-en-las-empresas

Naciones Unidad (1983). Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante el 38° período de sesiones. *Biblioteca Dag Hammarskjöld*. https://research.un.org/es/docs/ga/quick/regular/38

Naciones Unidas (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. *Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities

Oficina del Alto Comisionado de la Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ONU-DH] (s.f.). *Noticias*. https://www.ohchr.org/es/ohchr_homepage

O'Reilly, A. (2007). *El derecho al trabajo decente de las personas con discapacidad* [Archivo PDF]. file:///C:/Users/User/Downloads/wcms_091966.pdf

Ordoñez, C. (2011). Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 6(2), 145-147. https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746230007.pdf

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (Marzo de 2018). La brecha de género en el empleo: ¿qué frena el avance de la mujer? *InfoStories*. https://www.ilo.org/infostories/es-ES/Stories/Employment/barriers-women#intro

Vizcarra Urcadiz, K. A. (2019). *Beneficios fiscales para las empresas que contratan personas con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. https://repositorioinstitucional.uabc.mx/server/api/core/bitstreams/8a9a39d1-a22d-4c16-ae17-dfbe53b430ef/content

World Health Report (2001). Discapacidad. *Organización Mundial de la Salud*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Inclusión social y educativa a través de la Danza Movimiento Terapia: estudio de caso

Recepción: 30 de septiembre de 2024 | Aprobado: 6 de marzo de 2025

Thenderly Guadalupe Sunza Ordoñez

Docente de Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica. Correo electrónico: then_kiara@hotmail.com **ORCID: 0009-0003-5814-6950**

Juana Zárate Domínguez

Docente de Posgrado. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: juani_zarate@hotmail.com **ORCID: 0000-0002-7556-5407**

Alejandro Jesús Barrera Medina

Docente de Educación Superior. Universidad Guadalupe Victoria. Correo electrónico: abarreram@guadalupe-victoria.edu.mx **ORCID: 0000-0002-2627-2579**

Claudia Beatriz Novelo Berzunza

Docente de Educación Superior. Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: cbnovelo@uacam.mx **ORCID: 0000-0001-5666-818x**

RESUMEN

En este artículo se buscó atender la necesidad de la menor que sufrió humillación en su centro escolar y que produjo un aislamiento social y una conducta retraída. El objetivo del estudio fue recuperar a través de la Danza Movimiento Terapia la autoestima de una niña víctima de acoso escolar para lograr la inclusión social y educativa. Se usó el Instrumento

de Observación de Danza Movimiento Terapia para recabar la información de las sesiones que permitió registrar los indicadores de mirada, espacio personal, postura, desplazamiento, tono de voz, participación y contacto físico. En el proceso participó una docente de educación artística y sus alumnos de la clase regular de salsa. Se desarrollaron quince sesiones durante las cuales se impartieron clases de salsa, seis sesiones fueron privadas para lograr un nivel de autoestima suficiente que permia la inclusión a un grupo social; las siguientes nueve fueron incorporadas en el grupo regular de niños que asisten a clase de salsa. El resultado demostró que la niña mejoró sus indicadores de seguridad evaluados, el contacto visual es a los ojos, el espacio personal se administra correctamente, la postura es erguida y demuestra confianza, se desplaza con soltura, su voz es más fuerte y firme, participa en clase y permite el contacto físico con sus compañeros. Se concluyó que la Danza Movimiento Terapia es una herramienta eficaz para alcanzar la inclusión social de la niña a través del desarrollo de su autoestima.

Palabras clave: *Danza Movimiento Terapia, DMT, inclusión, preescolar, autoestima.*

ABSTRACT

This article was aimed to address the needs of a young girl who experienced bullying at her school, which led to social isolation and withdrawn behavior. The objective of the study was to use Dance Movement Therapy to help a girl who was a victim of school bullying regain her self-esteem in order to achieve social and educational inclusion. The Dance Movement Therapy Observation Instrument was used to gather session information, allowing for the recording of indicators such as eye contact, personal space, posture, movement, tone of voice, participation, and physical contact. An Art teacher and her students from a regular salsa class participated in the process. Fifteen sessions were conducted: six private sessions were held first to build a sufficient level of self-esteem to enable inclusion into a social group; the following nine sessions integrated the girl into the

regular group of children attending salsa classes. The results showed that the girl improved in all evaluated confidence indicators: she now makes eye contact, manages her personal space appropriately, stands upright and confidently, moves freely, speaks louder and with assertively, participates in class, and allows physical contact with her peers. It was concluded that Dance Movement Therapy is an effective tool for achieving the girl's social inclusion through the development of her self-esteem.t

Keywords: *Dance Movement Therapy, DMT, inclusion, preschool, self-esteem*

INTRODUCCIÓN

En el mundo de la educación y el desarrollo infantil, la autoestima juega un papel fundamental en el crecimiento saludable de un niño (Alonso, 2020). Desde los primeros años de vida, la autoimagen y la percepción que un niño tiene de sí mismo son cruciales para su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos que se presentan a lo largo de su vida. Sin embargo, Lima (2020) comenta que cuando esta autoestima se ve comprometida, especialmente durante la etapa preescolar, pueden surgir una serie de problemas que afectan profundamente al niño y su entorno.

La baja autoestima en preescolar puede manifestarse de diversas maneras y tener consecuencias significativas en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño (Alvarado et ál., 2023). Uno de los problemas más evidentes es la falta de confianza en sí mismo. Los niños con baja autoestima pueden dudar de sus habilidades y tener miedo a intentar nuevas actividades o enfrentarse a desafíos. Esto puede limitar su capacidad para explorar y aprender, lo que, a su vez, puede afectar negativamente su rendimiento académico, así como su desarrollo intelectual y social. Además, la baja autoestima en preescolar puede llevar a problemas de comportamiento, tal y como lo expresa Núñez (2021) cuando explica que los niños pueden volverse retraídos, ansiosos o incluso agresivos como resultado de su inseguridad y su incapacidad para manejar adecuadamente sus

emociones. También comenta que pueden experimentar dificultades en las relaciones sociales, ya que la falta de confianza en sí mismos puede dificultarles establecer vínculos positivos con sus compañeros y desarrollar habilidades de comunicación efectivas.

Otro problema asociado con la baja autoestima en preescolar es el riesgo de desarrollar trastornos emocionales más graves en etapas posteriores de la vida. Esto es respaldado por Núñez et ál. (2023), al explicar que la autoimagen negativa que se forma en la infancia temprana puede persistir a lo largo de la vida del individuo, afectando su salud mental y su bienestar general. Entonces, los niños con baja autoestima tienen un mayor riesgo de experimentar ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta, por ello, es importante tener en cuenta que la autoestima de un niño en edad preescolar está influenciada por una variedad de factores, incluyendo las interacciones con los cuidadores, los maestros y otros niños, así como las experiencias que tienen en su entorno familiar y escolar.

Existen diversas situaciones donde los niños en edad preescolar pasan por momentos vergonzosos que afectan su autoestima, generando conductas adversas para su proceso de aprendizaje (Gavilanes et ál., 2023). En este artículo se estudia el caso de una niña de 4 años que sufrió un incidente a la mitad de su jornada escolar, quien tuvo la necesidad de ir al baño, que al no encontrarse abierto provocó que la menor mojara su ropa. Este incidente produjo desagrado por parte de la maestra, quien no reaccionó de manera adecuada al emitir comentarios de burla y regaños, produciendo que los compañeros realizaran comentarios despectivos del incidente sin recibir alguna amonestación.

Al sentirse desprotegida por la docente y agredida por su grupo social, la niña desencadenó una serie de inseguridades, entrando en una etapa de aislamiento, tal y como lo señala Morales y Villalobos (2017, p. 11), quienes comparten una serie de consecuencias que tiene el Bullying, específicamente en la víctima son:

> el fracaso escolar, entendido como rechazo a la escuela, exclusión, bajo rendimiento, ausentismo y repitencia, crisis de ansiedad,

> pánico y depresión, constante sentimiento de culpa, déficit en la autoestima, autoconcepto negativo, autodesprecio, inseguridad, decisiones poco asertivas, alteraciones del estado de ánimo, de la conducta, sentimientos de ira, introversión, timidez, aislamiento social, impopularidad, pocas relaciones sociales, insatisfacción familiar, poca eficacia en las acciones debido a la desmotivación, síntomas psicosomáticos como insomnio, enuresis, dolores físicos y cambios frecuentes de centro educativo.

Esto coincide con lo descrito en el libro Bullying, ciberbullying y sexting, de Molina y Vecina (2015, p. 63) donde mencionan:

> Una víctima de bullying sufre continuas vejaciones y acciones de hostigamiento por parte del acosador. La reacción ante las mismas es sumisa, es decir, no se defiende, ni intenta atentar contra su hostigador, sino que sufre en silencio todo lo que le acontece... esta actitud hace que la víctima tienda al aislamiento. Su confianza en los demás disminuye y sus redes sociales son nulas o escasas. Los propios compañeros le dan de lado, no le tienen en cuenta, por lo que la integración social y escolar es, francamente, baja.

Ambos estudios comentan que, para ayudar a los niños a desarrollar una autoestima saludable en la etapa preescolar, es importante proporcionarles un entorno seguro y de apoyo donde se sientan valorados y aceptados. Los elogios y la afirmación positiva son herramientas poderosas para fortalecer la autoestima de los niños, pero es igualmente importante fomentar la autonomía y la capacidad de resolución de problemas para que puedan desarrollar una sensación de competencia y logro personal.

Además, los adultos que trabajan con niños en edad preescolar deben estar atentos a las señales de una baja autoestima y proporcionar intervención y apoyo tempranos cuando sea necesario, razón por la cual se tomó la decisión de cambiar de centro educativo a la niña que fue víctima de bullying, no obstante, esto no produjo alguna mejoría en su autoestima, ni en su desarrollo social y educativo. Esto motivó a los padres a solicitar ayuda para la implementación de estrategias de intervención temprana, así

como la colaboración con otros profesionales para abordar los problemas subyacentes y promover un desarrollo saludable de la niña. Teniendo en cuenta esto, se plantea como estrategia de intervención el uso de la Danza Movimiento Terapia (DMT).

La DMT es una modalidad terapéutica que utiliza el movimiento corporal y la expresión artística como herramientas para promover la salud mental, emocional y física (Moya, 2019). La danza ha sido utilizada como una forma de expresión y comunicación humana desde tiempos inmemoriales. Sin embargo, en las últimas décadas, la danza ha sido reconocida también como una poderosa herramienta terapéutica en el campo de la salud mental y el bienestar emocional. Ordóñez (2020) comparte que la DMT se basa en la premisa de que el movimiento corporal puede ser una vía para explorar, comprender y transformar los procesos psicológicos y emocionales.

Numerosos estudios han documentado una amplia gama de beneficios terapéuticos asociados con la práctica de la DMT. Malaquias (2018) comprobó que la DMT ayuda a la reducción del estrés y la ansiedad, el aumento de la autoestima y la autoconfianza, la mejora de la comunicación interpersonal, la facilitación del procesamiento de traumas pasados, y el fomento de la integración mente-cuerpo. Además, Gigirey (2009) dice que la DMT ha demostrado ser eficaz en el tratamiento de trastornos de la alimentación, trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad, trastornos del espectro autista, y trastornos relacionados con el trauma.

En función de que la DMT se fundamenta en una variedad de enfoques teóricos, incluyendo la psicología humanista, la teoría del apego, la teoría del desarrollo humano y la psicología del movimiento (Schisano y Puxeddu, 2018), es que uno de los principales conceptos subyacentes en la DMT es la noción de que el cuerpo y la mente están intrínsecamente conectados, y que el movimiento puede servir como un vehículo para explorar y procesar experiencias emocionales y traumas pasados. Además, la DMT se basa en la creencia de la capacidad innata del individuo para la autoexpresión y la autorregulación a través del movimiento creativo (Ahumada, 2017).

Un estudio realizado por Koch et ál. (2019) encontró que la DMT fue eficaz en la reducción de síntomas de ansiedad, mejorando la autoestima de los participantes. De igual forma, Payne (2015) desarrolló un estudio longitudinal donde demostró mejoras significativas en la autoestima y el bienestar emocional en adolescentes que participaron en un programa de DMT. La efectividad de la DMT puede entenderse a través de diversas teorías y marcos conceptuales como la teoría del cuerpo en psicoterapia de Gendlin (1981, citado en Danbold, 2021) que sugiere que el cuerpo almacena y procesa experiencias emocionales, y que el movimiento corporal puede facilitar la inclusión y expresión de estas experiencias.

Asimismo, la teoría del apego en psicología sugiere que la DMT puede ayudar a reparar deficiencias en la regulación emocional y la conexión interpersonal a través de la experiencia corporal compartida (Koch et ál., 2019). Diversas investigaciones han documentado como la DMT ayuda a los niños a mejorar su autoestima. En 1999, Malchiodi demostró que los niños desarrollan confianza en sí mismos y en sus capacidades físicas, mejorando su autoestima a través de la exploración y experimentación del movimiento de su cuerpo de una manera lúdica y sin juicios (Adams, 2021). Muñoz (2022) ha documentado que, a través de la DMT, los niños pueden experimentar un sentido de empoderamiento al descubrir que tienen control sobre su propio cuerpo y movimiento. Este sentimiento de control puede transferirse a otras áreas de sus vidas, lo que les ayuda a sentirse más competentes y seguros de sí mismos, lo que contribuye a una mayor autoestima.

La DMT puede ser una herramienta valiosa para mejorar la autoestima de los niños al brindarles un espacio seguro para explorar su cuerpo, expresar sus emociones, desarrollar su creatividad y fortalecer sus habilidades sociales. Una de las mayores ventajas de la DMT es que el niño podrá avanzar a su ritmo, descubriéndose nuevamente y marcando los límites a través del baile, comprendiendo la importancia del espacio personal para su autoestima. Con el propósito de atender la necesidad de la menor que sufrió humillación en su centro escolar y que produjo un aislamiento social y una conducta retraída, es que se plantea el objetivo de este trabajo, que consiste en recuperar a través de la DMT la autoestima de la niña víctima de acoso escolar para lograr la inclusión social y educativa

MÉTODO

Participantes

En esta investigación participó una menor de 4 años de sexo femenino con diagnóstico de baja autoestima, lo cual ha ocasionado una conducta retraída y episodios de ansiedad. La menor es alumna de nivel preescolar en una escuela pública del estado de Campeche. En la escuela anterior, igualmente pública y en la misma ciudad, sufrió acoso por parte de compañeros y de la docente. Ha recibido apoyo psicológico por personal del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y por consultas privadas durante 3 meses sin obtener un cambio significativo.

De igual manera, participó una maestra de educación artística de 32 años que se desempeña como instructora de baile de salsa. La maestra cuenta con 10 años de experiencia en la inclusión de niños, jóvenes y adultos al baile.

Área de terapia

La DMT se desarrolló en el salón de baile donde la maestra realiza sus sesiones con normalidad. El espacio es de piso cerámico, con un área rectangular de 5 metros de ancho y 8 metros de profundidad. Cuenta con un espacio de espera al interior del salón, conformado por una banca junto a la puerta de acceso desde la cual pueden observar los adultos responsables sin intervenir. Por un lado, se tiene una ventana amplia que permite el acceso del aire natural, ya que no cuenta con algún sistema de aire acondicionado. Por el lado opuesto, cuenta con espejos que permiten a los participantes observarse. En el fondo del salón se encuentra el acceso al baño.

Instrumento de observación

Para registrar los cambios de conducta que permitan identificar el nivel de autoestima de la paciente, se empleó el Instrumento de Observación de Danza Movimiento Terapia, desarrollado por Vella y Solera (2012, citado por

Contreras, 2021). Este instrumento está basado en Kestenberg movement profile diseñado por Judith Kestenberg para medir la perspectiva psicoanalista y las características del análisis del movimiento de Laban en niños y adultos (Loman y Sossin, 2009), igual integra Movement Analysis LMA (Método Laban de Análisis) que evalúa la movilidad/estabilidad, funcionalidad/expresión, esfuerzo/recuperación, interior/exterior y cinco conceptos básicos: cuerpo (body), esfuerzo (effort), espacio (space), forma (shape) y la relación que se establece entre ellos (BESS-R) (Lombardo, 2012). Por último, usa información del Movement Psychodiagnostic Inventory, diseñada por Martha Davis, de donde aprovecha el aspecto de la mirada entre profesional y paciente, argumentando que "Tanto los ojos como la mirada constituyen un puente de comunicación y construcción vincular" (Cruz, 2009, p. 133).

El instrumento está diseñado para identificar los cambios de conducta de pacientes con problemas de salud mental. Se realiza una observación por cada sesión de DMT, que a su vez se compone de 3 subdimensiones con base en la psicoterapia, que son inicio o presentación, desarrollo y cierre (Barriga y Villalta, 2019). Vella y Solera (2012) las nombran Calentamiento, donde se observan los contactos iniciales (saludo y mirada), las posturas y las emociones expresadas; Desarrollo, donde se observa las miradas, movimientos, posturas, contactos y emociones expresadas durante la sesión; y el Cierre, observando contactos finales (despedida y mirada), las posturas y las emociones expresadas, registrando los comentarios de la docente conforme al desenvolvimiento de la paciente.

En función de que la maestra cuenta con grupos enfocados a aprender salsa, donde los alumnos son niños, jóvenes y adultos que no cuentan con algún trastorno diagnosticado, se toma la decisión de brindar primero 6 sesiones aisladas, por lo que, se excluye los datos referentes a la formación de círculo de participación que contempla el instrumento en estas sesiones.

Procedimiento

Se desarrollaron 3 sesiones por semana (lunes, miércoles y viernes) durante 5 semanas para un total de 15 sesiones de DMT, cada sesión fue de 1 hora, en un horario de 19:00 a 20:00 horas. Durante cada sesión, la

investigadora registra la información de inicio, desarrollo y cierre con base en el Instrumento de Observación de Danza Movimiento Terapia. Al finalizar, se compara la información por subdimensión para identificar los cambios de conducta y autoestima.

Desarrollo de las sesiones de danza como terapia

Se expresan las observaciones registradas por día, divididas en Inicio (I), desarrollo (D) y cierre (C), así como situaciones particulares propias de la sesión, considerando lo señalado en el Instrumento de Observación de Danza Movimiento Terapia de Vella y Solera (2012), que fue usado para recolectar la información. En todas las sesiones se recibe a la niña en la puerta del salón, el adulto responsable se sienta en la banca de espera al interior del salón y se inicia la clase con música salsa. Sin tocar a la niña, se le enseñan los pasos que deberá realizar, se brindan momentos de descanso para tomar agua. Se finaliza con algún comentario motivador de la maestra. No se realiza ninguna adecuación a la sesión de la niña con respecto a las clases normales, exceptuando que las primeras sesiones son privadas. Se entenderá como espacio personal a toda el área que se encuentra a su alcance al estirar los brazos y las piernas.

Día 1, I: Llega tomada de la mano de su mamá con actitud temerosa y mordiéndose las uñas, saluda con voz muy baja y la mirada hacia el suelo. D: Empieza la clase, pero no se mueve de su lugar, sus movimientos son muy pequeños y mantiene la mirada hacia abajo, la maestra decide brindarle su espacio y con voz suave motivarla a seguir intentando moverse. C: Camina hacia su mamá, agarra sus cosas, se despide con voz baja y con la mirada hacia el suelo.

Día 2, I: Llega con su papá, saluda con voz suave y levanta la mirada solo para eso, camina con un poco de miedo, no se quiere alejar del papá. D: Inicia la clase, permanece en su lugar y realiza movimientos pequeños, aunque por momentos levanta la mirada, la cual es respondida con una sonrisa de la maestra en cada ocasión. C: Camina hacia su papá, toma agua, agarra sus cosas, se despide con voz baja, pero moviendo la mirada entre la maestra y el suelo. El papa le comenta a su hija que debe tener mayor soltura, a lo cual, la maestra le pide paciencia al padre, que le permita a la niña desarrollar confianza.

Día 3, I: Saluda con voz tenue, pero con mayor tono que los días anteriores, deja sus cosas y sola camina hacia el centro del salón con un poco de seguridad. D: Inicia la música e instrucciones, a lo cual, intenta realizarlas con temor, destaca que sus movimientos son un poco más grandes, por lo que ya usa un poco más de su espacio personal y mantiene la mirada levantada durante toda la clase, se observa que lo empieza a disfrutar. C: Se dirige hacia su mamá corriendo, se despide viendo a su maestra, pero con voz ligeramente suave.

Día 4, I: Al llegar, deja sus cosas en la banca, corre hacia el centro sin saludar, se le nota ansiosa, pero con cierta alegría. D: Inicia la música e instrucciones, sus extremidades se alejan más de su cuerpo y con más movimientos, se destaca que ahora se desplaza un poco de su espacio inicial, se muerde las uñas por ratos. C: Corre hacia su mamá entusiasmada y riendo, se despide con su voz normal y sosteniendo la mirada, aunque aún se observa inseguridad en sus ojos.

Día 5, I: Llega con su tía, deja sus cosas y se queda platicando con ella hasta que le hable la maestra. D: Inicia la clase con las instrucciones, pero no presta mucha atención por ver a su tía, al parecer la cohíbe su presencia, sus movimientos vuelven a ser pequeños y sin terminar, no existe desplazamiento y se observa inseguridad, por momentos baja la mirada. C: Camina con pena y mordiéndose las uñas hacia su tía, se despide con voz normal, pero no sostiene la mirada. A pesar que la tía no intervino, se nota que le incomoda la presencia de alguien ajeno a la clase.

Día 6, I: Llega con su mamá, al parecer tiene gripe y tos, con desinterés se dirige al centro del salón. D: Inicia la clase con las instrucciones, sin embargo, se nota un cansancio y desinterés que se atribuye a su condición de salud; no se esfuerza y sus movimientos son lentos y cortos. C: Se despide de la maestra, su voz suave y baja, no mantiene la mirada.

Día 7, Se incorpora a clases con otros niños, se terminan las sesiones privadas. I: Llega corriendo y entra de forma acelerada, sin embargo, su euforia desaparece al observar que hay otros niños, deja sus cosas, se dirige hacia su maestra para decirle que ya está mejor y se incorpora al centro del salón. D: Inicia la clase con la música e instrucciones, sus movimientos son

cortos y no se desplaza, presenta una conducta insegura y a su vez observa a sus compañeros que por momentos invaden su espacio personal, esto le genera cierta incomodidad, pero lo permite. Uno de sus compañeros se resbala y todos se ríen, incluyendo al niño que se cayó y a la niña. A partir de esto, sus movimientos son más amplios y se desplaza un poco de su espacio. C: Se dirige a su mamá contenta porque le salió mejor los pasos, se despide con voz fuerte de sus compañeros y con una sonrisa se despide de su maestra.

Día 8, I: Llega con su mamá de la mano, se dirige al centro del salón y solo con la mano saluda a sus compañeros sosteniendo la mirada. D: Se mueve con más soltura, aunque se molesta o hace gesto cuando algo le sale mal, demuestra incomodidad cuando sus compañeros lo hacen bien y ella no, baja la mirada cuando esto sucede. C: Va con su mamá, recoge sus cosas y se despide con voz normal, no se le nota emocionada, su sonrisa se nota muy poco.

Día 9, I: Entra primero ella y después su mamá, deja sus cosas rápido porque ya se le hizo tarde y se va inmediatamente al centro del salón, no saluda a nadie porque la sesión ya había iniciado. D: Se adapta a las indicaciones con mayor soltura en sus movimientos, emplea todo su espacio personal. Durante la pausa del descanso, la maestra les recuerda que no están para competir, sino para disfrutar del baile y que los quiere ver riendo mientras lo hacen. Sus compañeros invaden su espacio personal y ella empieza a desplazarse por el salón, con temor a recorrerlo, intenta no invadir el espacio personal de ningún compañero. Se muestra insegura por tener que estar en un lugar diferente a donde inició. C: Recoge sus cosas y se despide de sus compañeros con voz normal.

Día 10, I: Llega con su mamá, saluda con voz fuerte y le lleva un detallito a la maestra, el cual se lo da con una sonrisa y sosteniendo la mirada, se une al grupo en el centro del salón. D: Inicia la clase con las instrucciones, sus movimientos son aún más fluidos y precisos, ya sonríe al realizar las actividades y se nota que disfruta del proceso. La maestra pide que se tomen de la mano para un baile en pareja, observando que al inicio le incomodaba que invadan su espacio personal y que tengan contacto físico. Le tocó con una niña de su edad, con la cuál poco a poco se sintió más cómoda y solo

a ella le permitió la invasión de su espacio personal y el contacto. C: Su voz se escucha más segura cuando se despide, usa sus manos y entrecierra los ojos con una sonrisa para dirigirse a sus compañeros y la maestra. Se retira tarareando la canción y dando saltos cortos.

Día 11, I: Llega muy emocionada, platica que le ha gustado mucho las clases y se incorpora al centro del salón. D: Se nota la alegría en su tono de voz y sus ademanes, realiza los pasos con mayor seguridad y usando todo su espacio personal, destaca que se desplaza e invade el espacio personal de la compañera con la que bailó en pareja, quien le responde bailando con ella y chocando las manos mientras lo hacen. La maestra les pide que bailen mientras avanzan formando un círculo, donde se nota una conducta como la de cualquier niño más de la clase. C: Se despide de sus compañeros con voz más fuerte, empleando sus manos y dando saltos chicos, abraza a la maestra y se retira. Se va contándole a su mamá que la maestra la felicitó por el buen trabajo que realizó.

Día 12, I: Entra muy contenta y enseguida va hacia la maestra para saludarla, corre al centro del salón y saluda a sus compañeros, acepta el abrazo de algunas de sus compañeritas. D: Inicia la música y se brindan las instrucciones, mientras se ríe realiza sus movimientos, ya salta y se desplaza. Coordina más su cuerpo y permite la invasión de su espacio personal sin molestarse o sentirse incómoda. C: Su manera de caminar es con más confianza y se despide con seguridad, se le nota más erguida, con la mirada levantada y una sonrisa en su cara al momento de dirigirse a sus compañeros a quienes les habla con voz más alta en sentido enfático.

Día 13, I: Llega con su mamá y se ve demasiado segura, platica cómo había sido su día en la escuela y se dirige al centro para jugar con sus compañeros antes de iniciar la clase. D: Se inicia la música y se brindan las instrucciones, las cuales realiza gustosa e incluso juega con sus manos y su cuerpo mientras baila. La maestra les pide que se desplacen, durante el proceso permite el contacto físico donde le tocan los hombros, para hacer fila mientras bailan y se desplazan por el salón. No se observa incomodidad e incluso se carcajea durante el proceso. C: Se despide con un grito y se va corriendo a abrazar a su mamá. Le presume que puede bailar mientras camina y le dice que algunas de sus compañeras son sus amiguitas.

Día 14, I: Llega brincando y cantando, en posición erguida, sosteniendo la mirada y riéndose, saluda a su maestra y se dirige a jugar al centro del salón. D: Se inicia la música y se brindan las instrucciones, donde realiza los pasos con confianza, se desplaza e invade el espacio personal de la maestra y compañeros, salta cuando lo indica la maestra y cantan la canción todos juntos. La maestra les dice que cuando ella aplauda deben cambiar de compañero para bailar tomados de la mano, a lo cual responde con confianza mientras disfruta la clase. C: Se retira brincando y cantando, riéndose y con mucha confianza mientras les grita a sus compañeros que los ve la próxima clase.

Día 15, I: Último día de la sesión, la maestra le comenta a la mamá que, si gusta, podrá continuar con las clases, que la niña ya no tiene miedo a expresarse. La niña al llegar se notó alegre y fue directo a jugar con sus compañeros. D: Inicia la música y se brindan las instrucciones, ella se nota muy a gusto y le pone muchísimas ganas para que todo le salga mejor que otros días, se ríe con sus compañeros y la maestra durante la clase, no sucede ninguna situación que cause incomodidad, ya no le molesta hacer contacto físico con sus compañeros para bailar. C: Se despide de la maestra y le obsequia un regalito dándole las gracias por que le gustó mucho la danza y le dice que continuará, le otorga un abrazo a una compañera y se despide de los demás riéndose.

RESULTADOS

Posterior a las sesiones de danza, la niña recibió una valoración por parte del psicólogo particular y del psicólogo del DIF, donde ambos coincidieron en que la niña muestra un avance significativo en la recuperación de su autoestima, que se expresa con mayor comodidad, que su mirada la puede sostener, así como su posición erguida indica una mayor seguridad en su persona. El psicólogo particular le recordó lo sucedido en su otra escuela para identificar su reacción, notando que la niña aún siente pena pero que no se retrae por eso, considerando que es capaz de superar ese hecho vergonzoso. El psicólogo argumenta que aún requiere de sesiones con él, pero que el avance es notorio en función del tiempo transcurrido y de los logros que ha tenido. La niña expresó sentir gusto por las clases y por el baile, dice que siente que puede hacer cosas que antes no podía y que le gusta brincar y jugar mientras baila.

En comparación con las primeras sesiones, se observaron siete cambios importantes. El primero consiste en la mirada, que pasó de ser evasiva a sostenida; el segundo fue el espacio personal, que no podía ser invadido y ahora es compartido; el tercero es la postura que era retraída y ahora es erguida; el cuarto es el desplazamiento, pasando del encarcelamiento de su espacio seguro a desplazarse con soltura a través del salón y entre los espacios personales de sus compañeros; el quinto es el tono de voz, que pasó de ser suave, bajo e inseguro a expresar emoción, alegría con fuerza y vitalidad; el sexto es la participación, donde no deseaba ser parte de nada y posteriormente corría a integrarse en los juegos de sus compañeros y el más importante, el contacto físico, donde tenía mucha inseguridad de tocar o ser tocada, ya sea por miedo a la burla o la sensación de inferioridad que tenía, la cual fue dejada a un lado y cambiada por una postura segura y con la certeza que puede compartir un contacto físico sano con sus compañeros.

Con respecto a la mirada, Rojas (2017) comenta que la dirección y el mantenimiento del contacto visual son reflejos claros de la seguridad en uno mismo. Argumenta que las personas con alta autoestima suelen mantener la mirada de manera más firme y constante, como lo observado en la niña durante las últimas sesiones, siendo que los primeros días demostraba inseguridad con su mirada, como lo señala López (2018) al decir que las personas con baja autoestima suelen desviar la mirada, mostrando así su incomodidad y autocrítica.

Ramírez (2020) comparte que el establecimiento de límites físicos y emocionales es fundamental para la salud emocional, donde las personas con alta autoestima manejan su espacio personal con firmeza y claridad, lo que refleja su autoconfianza y auto-respeto. La pequeña sentía incomodidad, pero no era capaz de marcar límites claros con su espacio personal al inicio, durante las últimas sesiones se observó un mayor dominio del espacio personal, sin embargo, la invasión de los espacios a sus compañeros podría reflejar que aún le falta por crecer en ese sentido, no obstante, el avance en su autoestima es significativo.

En lo competente al desplazamiento, figuran las palabras de Sánchez y Pérez (2017), el baile permite observar cómo las personas manejan

su espacio y cómo interactúan con los demás. Una autoestima alta se manifiesta en movimientos amplios y seguros, mientras que una baja autoestima puede llevar a movimientos más contenidos y dubitativos, por su parte, Fernández (2019) indica que el desplazamiento durante el baile es una expresión física de la autoimagen, que las personas con una percepción positiva de sí mismas tienden a moverse con más libertad y creatividad, con lo cual se puede argumentar que la niña externaba una mejor autoestima durante las últimas sesiones, ya que, lograba desplazarse con holgura, disfrutando de su actividad.

Otro claro indicador fue el tono de voz, que primero se caracterizó por ser suave y bajo, sin embargo, en las últimas sesiones ya era alto y muy expresivo. Ante esto, Martínez y Pérez (2020) han dicho que el tono de voz refleja las emociones y la autoestima de una persona, siendo que, aquellos con alta autoestima suelen hablar con claridad y seguridad, mientras que los que tienen baja autoestima pueden hablar en un tono más bajo y menos claro. Por último, el contacto físico durante el baile es una manifestación de la comodidad y confianza que una persona tiene en sí misma y en los demás, aquellos con alta autoestima tienden a ser más abiertos y receptivos al contacto físico (Martínez, 2017). Esto coincide con lo indicado por Ramírez (2020), al mencionar que Aquellos con una autoestima sólida suelen ser más abiertos y cómodos con el contacto físico, mientras que los que tienen baja autoestima pueden mostrarse reticentes.

CONCLUSIÓN

La DMT ha demostrado ser una intervención efectiva para mejorar la autoestima en niñas que han sufrido acoso escolar. A través de la expresión corporal y el movimiento, la DMT ofrece un espacio seguro donde se pueden explorar y expresar las emociones, facilitando la reconexión con su identidad y fortaleciendo su autoimagen. Este enfoque terapéutico no solo promueve el bienestar emocional, sino que también fomenta la resiliencia y la autoconfianza, herramientas esenciales para superar las secuelas del acoso.

Si bien, las sesiones no fueron impartidos por una psicóloga, la expresión artística a través del baile ha sido suficiente en este caso para poder mejorar la autoestima de la niña, siendo un claro indicador de que el arte

es necesario para el desarrollo humano, al grado de tener la capacidad de curar daños psicológicos y mejorar la calidad de vida de las personas que lo practican. La DMT es capaz de lograr la inclusión social de las personas que tiene una baja autoestima o que la han perdido a causa del acoso.

REFERENCIAS

Adams, E. (2021). *Comunicar esperanzas y sueños, deseos y miedos: arteterapia médica y trastornos de la comunicación en el ámbito hospitalario pediátrico* [Tesis de licencitura, Universidad de Ohio]. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=ouhonors1618918702473323&disposition=inline

Ahumada Pino, A. P. (2017). *Baila conmigo: Danza/movimiento terapia para personas con Alzheimer* [Memoria de licenciatura, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/175512/Baila%20conmigo.pdf?sequence=1

Alonso Serna, D. K. (2020). Autoconcepto y autoestima de adolescents con padres migrantes. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de Ixtlahuaco*, 2(4), 40-49. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/download/6162/7403

Alvarado, Y., Chavez, L. y Mesias, V. (2023). Prevención del maltrato infantil en niños de 3 a 5 años en el contexto estudiantil. *Ideas y Voces*, 3(4), 768-800. https://pdfs.semanticscholar.org/c3ec/124c234199126229095688 0d954cf760d733.pdf

Barriga, L. y Villalta, M. (2019). Análisis de la Conversación: Psicoterapia de adolescentes depresivos con intento de suicidio en contexto hospitalario. *Terapia psicológica*, 37(1), 39-51. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000100039. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082019000100039&script=sci_arttext

Contreras Briñez, L. F. (2021). *Revisión literaria de métodos e instrumentos utilizados para evaluar la eficacia de las intervenciones con la Danza Movimiento Terapia en trastornos mentales* (Archivo PDF]. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2021/248647/ContrerasBrinezLuisFabian_TFM2021.pdf

Cruz, R. F. (2009). Validez del inventario de psicodiagnóstico del movimiento: un estudio piloto. *Revista Estadounidense de Danza Terapia*, 31, 122-135. https://www.researchgate.net/profile/Robyn-Cruz/publication/225957180_Validity_of_the_Movement_Psychodiagnostic_Inventory_A_Pilot_Study/links/02e7e528cd0487155b000000/Validity-of-the-Movement-Psychodiagnostic-Inventory-A-Pilot-Study.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail&_rtd=e30%3D

Danbold, V. (2021). Mind and movement: using the universality of neuroscience in dance movement therapy en Caroline Miller y Mariana Torkington (Ed.), *Arts Therapies in International Practice: Informed by Neuroscience and Research*. Matter. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Lk1SEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=RA1-PA25&dq=Gendlin+(1981)+dmt&ots=5eaqXvohco&sig=llhbfAJvx68H2hYvVuiYSSd0fes

Fernández, C. (2019). *Baile y Psicología: La Autoestima en Movimiento*. Ediciones Paidós.

Gavilanes Ortega, A. M., Lagarejo Rosero, D. y Moncayo Merchancano, M. F. (2023). *Juegos afectivos y sociales como estrategia didáctica para disminuir las conductas disruptivas del grado preescolar de la Institución Educativa Municipal CHAMBU en la ciudad de Pasto, Nariño, Colombia* [Doctoral dissertation, Universidad CESMAG].http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/949/1/CEEI029-EI%20G283%202023.pdf

Gigirey, G. D. (2009). *Efectos de un programa de danza y movimiento terapia sobre el desarrollo motor y psicológico de un grupo de niños costarricenses en edad escolar con Síndrome de Asperger* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1105959

Koch, S. C., Riege, R. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L. y Beelmann, A. (2019). Efectos de la danza y la terapia del movimiento en la salud: actualización de un metaanálisis. *Frontiers in psychology*, 10, 1-28. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01806

Lima Zurita, S. B. (2020). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas de 05 años del nivel inicial* [Trabajo de Especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/63623/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20LIMA%20ZURITA.pdf?sequence=1

Loman, S. y Sossin, K.M. (2009). Aplicación del perfil de movimiento de Kestenberg en terapia de danza/movimiento en Sharon Chaiklin e Hilda Wengrower (Ed.) *El arte y la ciencia de la danza/terapia del movimiento. La vida es danza*. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=rtKLAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA237&dq=Kestenberg+movement+profile+&ots=PGiTJSvx58&sig=0pfzcjSzl6BrzjyuQcY_-m-2Hr8

Lombardo, R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/926/TESIS151-120417.pdf;sequence=1

López, J. (2018). *Comunicación y Autoestima: la importancia de la mirada*. Editorial Siglo XXI.

Malaquias, S. (2018). El con-tacto en la Danza Movimiento Terapia. *¡CONMUÉVETE Y MUEVE EL MUNDO!*, 142. https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2018/222304/JornadesDMT15_a2018.pdf#page=42

Martínez, R. (2017). *La Psicología del Baile y el Contacto Físico*. Editorial Pirámide.

Martínez, R. y Pérez, L. (2020). *La Voz Interior: Autoestima y Comunicación*. Editorial Planeta.

Molina, J., y Vecina, P. (2015). *Bullying, ciberbullying y sexting*. Editorial Pirámide.

Morales Ramírez, M. E. y Villalobos Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/7816/11489/

Moya Blanca, A. (2019). *DMT y Psiquiatría infantil. Implementar la DMT en la atención pública de salud mental infantil* [Tesina de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl_2072_351114/TFM_a2019m1_MoyaBlancaAna.pdf

Muñoz Romero, C. D. (2022). *La práctica de la danza terapia y salud mental en países de habla hispana en el periodo 2000–2020* (Doctoral dissertation, Universidad CESMAG). http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/744/CEPS012-PS%20M967%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Núñez Aguilar, M. C. (2021). *El rol de los padres de familia en el desarrollo de la autoestima en niños y niñas de 4 a 5 años en tiempos de pandemia* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32680/1/TRABAJO%20DE%20TITULACIO%CC%81N%20APROBADO%20NU%CC%81N%CC%83EZ%20MARI%CC%81A%20DEL%20CARMEN%2030%2003%202021-signed%20%281%29-signed%20%281%29.pdf

Núñez Zarazú, L., Regalado Olivares, N., Vílchez Vásquez, R., Alberto Veramendi, V., Lugo Villafana, R., Chinchay Pineda, N., Ordaya Montoya, V., Arellano Camasca, L., Matos Solano, D. y Armando Oncoy, A. (2023). *La salud mental de los sobrevivientes de COVID-19*. CIDE Editorial. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2390/6/25MAYO2023%20Libro%20Covid-19%20No%2033%20con%20DOI.pdf

Ordóñez Cárdenas, M. X. (2020). *Propuesta de intervención de Danza Movimiento Terapia dirigida a mujeres que han experimentado abuso o violencia sexual* [Tesina de máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.academia.edu/download/64573523/Danza%20Movimiento%20Terapia%20y%20Abuso%20Sexual.pdf

Payne, H. (2015). The body speaks its mind. The Body Mind Approach for patients with medically unexplained symptoms in primary care in England. *The Arts in Psychotherapy*. 42, 19–27. doi: 10.1016/j.aip.2014.12.011

Ramírez, A. (2020). *La Autoestima y los Espacios Personales*. Editorial Gedisa.

Rojas, M. (2017). *La Autoestima en la Comunicación No Verbal*. Editorial Océano.

Sánchez, M. y Pérez, L. (2017). *El Arte del Movimiento: Baile y Expresión Personal*. Editorial Planeta.

Schisano, E. y Puxeddu, V. (2018). *La Danza Movimiento Terapia como intervención en el tratamiento de un adolescente con Trastorno Límite de Personalidad Bordeline* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2018/hdl_2072_354746/SchisanoElena_TFM2018.pdf

Vella, G. y Solera, ET (2012). Desarrollo de un instrumento de observación en danza movimiento terapia (DMT). *Papeles del psicólogo*, 33 (2), 148-156. https://www.redalyc.org/pdf/778/77823407008.pdf

La segregación laboral de las mujeres en el sureste de México

Recepción: 11 de noviembre de 2024 | Aprobado: 27 de marzo de 2025

Adrián Eduardo Pech Quijano

Doctor en Ciencias Sociales Universidad. Autónoma de Campeche. Correo electrónico: adrepech@uacam.mx **ORCID: 0009-0004-4451-1045**

Susana Candelaria Pech Campos

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: suscpech@uacam.mx **ORCID: 0009-0006-3988-4060**

RESUMEN

En este artículo, el objetivo principal es conocer el nivel de segregación presente en los estados del sureste de la República Mexicana: Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán y así poder comprobar si las mujeres son segregadas dentro del mercado de trabajo. Para ello se calcularon dos índices adecuados, de Duncan y Duncan (ID) y el índice de Karmel-Maclachlan (IP). Las mujeres en la región sureste han presentado un incremento no homogéneo en la ocupación dentro de la actividad económica. La participación laboral femenina es baja respecto al total del empleo, tal es el caso de Chiapas con 31 por ciento y, por otro lado, Yucatán presentó la más alta participación de todos los estados del sureste con 41 por ciento. La población femenina ocupada por sector de la actividad económica está colocada en actividades terciarias, y es aproximadamente el 83 por ciento. Lo que sugiere que la segregación laboral se vincula con la discriminación que sufren las mujeres en los mercados laborales y que probablemente está relacionada con las restricciones provenientes desde sus hogares. La ventaja de usar el índice de Karmel-MacLachlan para el análisis

es que se puede identificar el efecto que sobre la segregación tiene sus diferentes determinantes, la división en efecto composición y efecto mixto, y éste último a su vez en efecto ocupación, efecto género y la interrelación entre ellos. El componente que tiene mayor variación en los estados del sureste fue el efecto composición, que para Chiapas tuvo un cambio negativo de (0.018), mientras que los demás estados incrementaron, Campeche (0.014), Yucatán (0.005), Quintana Roo (0.013) y Tabasco (0.007) a diferencia del componente nacional donde el efecto mixto tuvo mayor variación con una caída de (0.0031).

Palabras clave: *participación femenina, segregación laboral, estructura ocupacional, sureste de México.*

ABSTRACT

The main objective of this article is to assess the level of segregation present in the southeastern states of Mexico—Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco, and Yucatán—in order to determine if women are segregated within the labor market. To this end, two suitable indexes were calculated: the Duncan and Duncan Index (ID) and the Karmel-MacLachlan Index (IP). Women in the southeastern region have experienced a non-uniform increase in employment across economic activities. Female labor force participation is low compared to total employment—for instance, Chiapas has a participation rate of 31%, while Yucatán has the highest among these states with 41%. The employed female population is concentrated in the tertiary sector, approximately 83%, suggesting that labor segregation is linked to discrimination against women in job markets and may be related to household-based restrictions. The advantage of using the Karmel-MacLachlan Index is its ability to identify the effects that various determinants have on segregation, dividing them into composition effect and mixed effect—the latter further split into occupation effect, gender effect, and their interaction. The component with the greatest variation among southeastern states was the composition effect, which had a negative change in Chiapas (0.018), while other states showed increases:

Campeche (0.014), Yucatán (0.005), Quintana Roo (0.013), and Tabasco (0.007). In contrast, at the national level, the mixed effect had greater variation, with a decline of (0.0031).

Keywords: *female participation, occupational segregation, occupational structure, southeastern Mexico.*

INTRODUCCIÓN

La participación laboral de las mujeres se remonta a la Revolución Industrial cuando hubo un cambio en el mercado laboral que propició las desigualdades en las condiciones del trabajo, posteriormente hubo una modificación a finales del siglo pasado (último tercio), tanto en la mentalidad de la sociedad como en la legislación concerniente; sin embargo, las desigualdades persisten hasta la fecha (Castaño, 2020). Las diferencias y la discriminación que generan las desigualdades surgen con base en características personales, raza y sexo, que en el mercado laboral estaría produciendo resultados ineficientes (Barberá et ál., 2011). En ese mismo sentido, "la segregación ocupacional estructura nuestros mercados laborales, y a la vez es un mercado estructurante. Lo estructura porque la mayor parte de los trabajos son mayoritariamente femeninos o masculinos" (Ibáñez y Vicente, 2021, p. 606).

Un antecedente sobre el uso de los índices de segregación laboral se muestran en las comunicaciones del 8° Congreso de Economía Regional de Castilla y León del grupo de trabajo 3 "El mercado de trabajo 1", Maté et ál. (2003), sugirieron que los estudios teóricos que explican la segregación laboral pueden ser clasificados de forma general en tres grupos: por una parte, está la teoría neoclásica del capital humano, de otro la teoría de la segmentación del mercado de trabajo y, por último, las teorías feministas. Asimismo, las mujeres a diferencia de los hombres han tenido menores incentivos en su formación educativa debido principalmente a "una vida laboral

más corta y discontinua" (Maté et ál., 2003, p. 2). En ese mismo sentido, Schultz (1959), es considerado un pionero de la teoría del capital humano junto a Mincer (1958) y Becker (1975), sugieren que la formación educativa es una forma de inversión y no un gasto en consumo.

Dueñas y Llorente (2021), realizaron un estudio para Europa y sus resultados sugieren que la segregación laboral es persistente como resultado de la desigualdad de género en la sociedad europea lo que genera una participación laboral femenina desigual en el mercado de trabajo.

Los mecanismos de clasificación horizontal funcionan de parte de la oferta y también de la demanda, por un lado, los empleadores contratan preferentemente a individuos del sexo que coincide con el estereotipo de género de cierta ocupación; por otra parte, las mujeres y hombres toman decisiones educativas y ocupacionales que les permiten llevar a cabo labores tradicionalmente asociadas a un género (Block, 2023). Goldin (2014), sugiere que la discriminación en contra de la mujer está motivada, en parte, por el deseo de los hombres de mantener su estatus profesional, y si una mujer efectuaba el trabajo de un hombre indicaba que el trabajo había sido degradado.

En Latinoamérica hay una marcada segmentación del tipo horizontal generada principalmente por la desigualdad de género y que tiene como consecuencia "una alta concentración de mujeres en profesiones y oficios que requieren menor cualificación y la remuneración más baja que se otorga a las ocupaciones que concentran una mayor proporción de mujeres" (Vaca, 2019, p. 17). En un estudio aplicado en la Universidad del Cauca en Colombia, se identificó que existía discriminación laboral por género para ocupar altos cargos directivos, existiendo entonces un techo de cristal para las profesoras de esa institución, esto por ende genera una segregación laboral (Muñoz et ál., 2020).

El trabajo de Paz (2023) cuantificó la segregación laboral por género en Argentina analizando su correlación con factores familiares, educativos, así como por segmento formal e informal; verificó que dicha segregación está presente y está vinculada a las restricciones en el hogar a las que se enfrentan las mujeres, agudizándose en el sector informal. De igual forma, las mujeres en México tienen poca probabilidad de colocarse en posiciones de mando, debido a que en no existe un sistema de cuidados universal que permita que exista igualdad respecto a los hombres y que eso permita su desarrollo profesional (México cómo vamos, 2024), debido al sistema social y económico en el que están inmersas y que le asignan roles dentro del hogar que les imposibilitan escalar en los diferentes puestos laborales (Flores, 2023).

En ese mismo sentido, las mujeres presentan baja participación laboral en México lo que significa una brecha de género bastante significativa y que repercute en el bienestar de sus familias (Banco Mundial, 2020). Kuri (2014) analizó la segregación laboral por sexo en México del año 2000 al 2010, y encontró que la segregación incrementó, la participación de las mujeres en trabajos feminizados se mantuvo sin variación y que se concentran en trabajos en la base de la estructura ocupacional. Esos trabajos, en específico el trabajo de cuidado no remunerado debe ser objeto de estudio debido a que “los principales aportes al desarrollo y bienestar del ser humano tienen lugar en el ámbito invisible de esas actividades y que en gran medida ha estado asignado a las mujeres por considerarse propias del género femenino” (Pech y Pech, 2024, p. 50).

Las mujeres de México participan en el mercado laboral en menor medida comparadas con otras economías de América Latina y del Caribe, “y por lo menos la mitad de las mujeres mexicanas no se desempeñan en actividades económicas por fuera del trabajo

doméstico no remunerado que realizan en sus hogares" (Espino y de los Santos, 2019, p. 124). Esto se refleja en el número de horas que ellas destinan a las labores domésticas y de cuidado y que significan más horas que una jornada laboral entera, 8.4 horas al día (México cómo vamos, 2023). Por otra parte, al segundo trimestre de 2024, 24 estados de la República Mexicana estuvieron por debajo del 75 por ciento de la meta de creación de empleos para absorber la Población Económicamente Activa (PEA) que al mes se suman al mercado laboral, destacando que no sólo no se generaron nuevos empleos, sino que hubo una pérdida en el registro de empleos ante el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), uno de esos estados fue Campeche, y donde de cada 100 hombres, hay 46 mujeres registradas en un puesto de trabajo formal (México cómo vamos, 2024).

Estas desventajas provienen de factores inmersos en las instituciones familiares y sociales que destinan a las mujeres en tareas especificadas según su género, por lo que los hombres tienen mejores oportunidades en el ámbito laboral comparados con las mujeres (Castañeda, 2024). Peláez y Rodríguez (2020), buscaron demostrar que las desigualdades de género están altamente correlacionadas con la educación, sus resultados permitieron concluir que las personas con bajos niveles de escolaridad presentan mayores niveles de segregación desde la primera inserción laboral.

Según Horbath y Gracia (2014), la segregación laboral a la que se enfrentan las mujeres trabajadoras en México está permitida por mecanismos ilegales e informales que concentran a los hombres en ciertos puestos de trabajo. Señalan que la segregación provoca en las mujeres bajos ingresos y a su vez genera condiciones para incrementar la pobreza y la desigualdad. Por ende, la segregación laboral se vincula con una discriminación indirecta que sufren las mujeres en los mercados de trabajo, "desde el momento en que los trabajos donde la presencia femenina es mayoritaria reciben menor recompensas" (García et ál., 2018, p. 726).

La teoría de segmentación del mercado de trabajo se refiere al enfoque teórico que nació a finales de la década de los setenta del siglo pasado y que buscaba explicar las diferencias que se presentan en los mercados laborales (Fernández, 2010). Esta teoría tiene una visión del mercado de trabajo dualizado, dividiéndolo en dos grandes segmentos, uno primario y el otro secundario (Piore, 1969).

Por otra parte, las teorías feministas coinciden en que la situación de desventaja de las mujeres en el mercado laboral es consecuencia de los roles asignados por el simple hecho de ser mujer dentro de la familia y de sociedad, "es la valoración social que se da a las tareas masculinas lo que prácticamente excluye a las mujeres [...] y lo que lleva a la conclusión genérica de que los hombres adquieren cualificaciones y las mujeres poseen cualidades" (Brunet y Santamaría, 2016, p. 80).

El mercado de trabajo es un mercado que no funciona dentro de la racionalidad del mercado competitivo debido a "la presencia de heterogeneidades en habilidades, aptitudes, capacidades, competencia, esfuerzo e inclusive nivel de formación de cada individuo (trabajador)" (Quintero, 2020, p. 263).

García et ál. (2020), afirma que, según la teoría del capital humano, las mujeres requieren menor preparación para ocupar trabajos catalogados como propios de su género, lo cual coincide con Hofler y Polachek (1985), quienes sugieren que las personas que tienen una rotación mayor en el mercado laboral eligen ocupaciones que penalizan menos esta interrupción continua.

Algunas teorías explican estas diferencias argumentando que hombres y mujeres difieren de sus preferencias respecto al trabajo dentro del mercado y del trabajo no remunerado y que esas diferencias afectan su preferencia de dote de capital humano. Desde esta perspectiva, las

mujeres están más comprometidas con la producción doméstica y las tareas de cuidados, en consecuencia, invierten menos en educación, deciden laborar menos horas que los hombres, irrumpen con mayor frecuencia su participación en el mercado laboral y se deciden por trabajos que requieren poco esfuerzo (Díaz y Sánchez, 2013). Según Guzmán (2021), el trabajo no remunerado que desarrollan las mujeres en el marco del hogar representó 16.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) de México en 2019.

En un estudio para México, específicamente en el Estado de México, Sollova y Salgado (2010) analizaron al mercado de trabajo en el periodo de 1990 al 2000, para lo cual hicieron uso del índice de Karmel-MacLachlan, destacando las diferencias entre la participación laboral de hombres y mujeres, donde estas últimas siguieron durante el periodo analizado empleos tradicionales.

En el caso de España y del País Vasco, muy a pesar de una mayor participación laboral femenina, la segregación en el 2014 tenía el mismo nivel del 2002, lo que significó que las mujeres, especialmente las de cohortes maduras, se concentrarán en ocupaciones previamente determinadas por el género (Odriozola y Peña, 2016).

Respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el corregir déficits en los terrenos de la igualdad de género (ODS 5) y el trabajo decente y el crecimiento económico (ODS 8) principalmente, incrementaría la participación equitativa de las mujeres en los mercados laborales y en algunos países podría aumentar el Producto Interno Bruto (PIB) hasta en un 34 por ciento (Gil, 2024).

Con base en lo anterior, este trabajo tiene como objetivo medir la segregación laboral en las que podrían estar inmersas las mujeres del sureste de México, por sus características según el sexo, mediante la aplicación de dos índices el Índice de disimilitud (ID) de Duncan y

Duncan (1955) y el Índice de Karmel y Maclachlan (1988), y así poder comprobar si en el sureste de México las mujeres son segregadas dentro del mercado de trabajo.

MÉTODO

Este artículo tiene como interés medir la segregación laboral desde un contexto binario y para ello se usan dos índices conocidos en el ámbito académico especializado, aunado a ello, se hace un análisis en el contexto nacional y del sureste de México. Torres y Rojas (2024), consideran que las entidades de la región sureste de México lo conforman los estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.

Desde una perspectiva académica hay una diversa gama de índices de uso amplio en la literatura especializada que pueden ser usados, por ejemplo: el Índice de disimilitud (ID) de Duncan y Duncan (1955) y el Índice de Karmel y Maclachlan (1988), Índice de información mutua e Índice de Gini de Segregación (Silber, 1989).

En un trabajo realizado por Corrales y Soto (2023) sobre segregación y brechas entre hombres y mujeres en el trabajo sin paga en México, usan el Índice de Duncan y Duncan para tal fin, midiendo la proporción de tiempo que hombres y mujeres asignan a actividades diferentes del hogar. De igual forma en una investigación sobre las condiciones precarias a las que los jóvenes se enfrentan al presentarse en el mercado laboral en México en el periodo del 2000 al 2010, la metodología aplicada para ello fue el índice de Duncan y Duncan para el análisis de inequidades laborales, así como el índice de Karmel y MacLachlan (Horbath, 2016).

Analizar la descomposición por estados y no de forma nacional

exclusivamente es significativa debido a que se busca "determinar cuál es el comportamiento de la integración del mercado laboral en cada una de estas submuestras" (García et ál., 2020, p. 116). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1985 estableció como instrumento para medir la segregación laboral por género el "índice de disimilitud", el cual "indica el porcentaje de mujeres que necesitarían salir de una ocupación dominada por mujeres para insertarse en una ocupación dominada por hombres a fin de lograr una proporción equilibrada de hombres y mujeres en todas las ocupaciones" (Rodríguez y Meza, 2023, p. 10). Debido a la dificultad para explicar la evolución del índice de disimilitud se usará adicionalmente en este trabajo el índice de Karmel-MacLachlan (KM). La interpretación del Índice de Duncan y Duncan se refiere al porcentaje de hombres y mujeres que deben cambiar su ocupación para que la distribución entre los dos grupos sea idéntica, y el Karmel-MacLachlan se refiere al nivel de empleo total que debe reasignarse con reemplazo para lograr un valor del índice igual a cero (Salas y Leite, 2007).

Por lo que esta investigación busca analizar si los estados del sureste varían o comparten características comunes en cuanto a la segregación laboral, para tal fin se usan dos índices para contrastar los datos obtenidos para cada entidad de la región: el Índice de disimilitud (ID) de Duncan y Duncan (1955) y el Índice de Karmel y Maclachlan (1988). Se determinará la segregación laboral de las personas empleadas de acuerdo con la definición de las personas ocupadas y mayores de 15 años de los métodos y procedimientos de la INEGI (2023).

Hay que considerar a Blackburn et ál. (1995), que demuestran en su investigación la debilidad del uso del Índice de Duncan y Duncan. Debido a la dificultad para explicar la evolución del índice de disimilitud se usará adicionalmente, como ya se mencionó, el índice

de Karmel-MacLachlan, que permite identificar el efecto que sobre la segregación tiene sus diferentes determinantes, índice adecuado que a diferencia de otros que "están llenos de problemas de interpretación y no captan correctamente la distribución desigual de hombres y mujeres entre ocupaciones (o sectores de actividad)" (Salas y Leite, 2007, p. 246).

Siguiendo a Maté et ál. (2003) la ecuación para el índice de Duncan (ID) es la siguiente:

$$ID=\left(\frac{1}{2}\right)\sum\left|\left(\frac{F_i}{F}\right)-\left(\frac{M_i}{M}\right)\right|=\left(\frac{1}{2}\right)\sum|f_i-m_i|$$

Donde:

F_i es el número de mujeres en la ocupación i.

M_i es el número de hombres en la ocupación i.

F es el total de mujeres empleadas.

M es el total de hombres empleados.

f_i es la proporción de mujeres en la ocupación i.

m_i es la proporción de hombres en la ocupación i.

Si ID=0 no existe segregación, y cuando ID=1 existe una separación total de las ocupaciones en las que se desempeñan mujeres y hombres.

De la misma manera, la ecuación para el índice de Karmel-MacLachlan (IP) se expresa de la siguiente forma:

$$IP=\left(\frac{1}{T}\right)\sum|F_i-a(M_i+F_i)|=\left(\frac{1}{T}\right)\sum|(1-a)F_i-aM_i|$$

Para conocer los factores que modifican el índice IP a través del tiempo, se expresa de la siguiente forma:

$$IP=\left(\frac{1}{T}\right)\sum t_i|(f_i-a)|$$

Donde:
$f_i = F_i/T_i$ es la proporción de mujeres en la ocupación i.
$t_i = T_i/T$ es la proporción de empleados en la ocupación i respecto al total de empleados.
a = F/T es la proporción de mujeres en el total de empleo.
La ecuación que representa al periodo 1 es:

$$IP_1=\left(\frac{1}{T}\right)\sum t_{i1}|(f_{i1}-a_1)|$$

La ecuación que representa al periodo 2 es:

$$IP_2=\left(\frac{1}{T}\right)\sum t_{i2}|(f_{i2}-a_2)|$$

La comparación entre la ecuación 1 y 2 permite verificar qué factores originaron los cambios. Cambios en la estructura ocupacional (t_i), cambios en la proporción de empleados hombres o mujeres (a), y cambios en la composición por sexo de cada ocupación (f_i).
Debido a lo anterior, Karmel y MacLachlan (1988) dividen esta variación en dos: efecto composición y efecto mixto.
El efecto composición capta el cambio del índice debido a variaciones de la composición de las ocupaciones debido al sexo (fi) manteniendo constante la estructura ocupacional (ti) y la proporción de empleados hombres o mujeres (a).
El efecto mixto capta el cambio del índice debido a variaciones en la estructura ocupacional (t_i) y la proporción de empleados hombres o mujeres (a), manteniendo constante la composición por sexo de las ocupaciones (f_i).

Cabe destacar que el efecto mixto se puede dividir en tres componentes: efecto ocupación, que mide cambios en la estructura ocupacional; efecto género, que mide el cambio en la proporción de hombres y mujeres en la ocupación total, y un efecto residual, debido a que los dos primeros efectos estén interrelacionados.
La ecuación que representa el efecto composición es la siguiente:

$$I_C = \left(\frac{1}{T}\right) \sum t_{i1} \left| (f_{i2} - a_1) \right|$$

Las ecuaciones que representan el efecto mixto son las siguientes.
Efecto ocupación:

$$I_O = \left(\frac{1}{T}\right) \sum t_{i2} \left| (f_{i1} - a_1) \right|$$

Efecto género:

$$I_G = \left(\frac{1}{T}\right) \sum t_{i1} \left| (f_{i2} - a_1) \right|$$

Sumados los tres efectos, "el residuo resultante hasta alcanzar el valor de la diferencia entre IP_1 e IP_2 corresponde al efecto residual, es decir, a la parte del efecto mixto no explicada por los efectos ocupación y género" (Maté et ál., 2003, p. 10). Por lo que el uso del índice IP permite saber que tanta segregación laboral existe en dos momentos en el tiempo y que lo provoca.
Para obtener los índices propuestos se usaron los microdatos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del 2022 y 2024 publicados por el INEGI (2024).

RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados de los cálculos de los índices de segregación propuestos para los estados que conforman el área geográfica de referencia.

Respecto a la composición de las personas ocupadas por sector de la actividad y sexo, nacional y de los estados del sureste de la República Mexicana, para el primer trimestre de 2022 y de 2024, que sirve para el cálculo del índice de segregación laboral, en la tabla 1 vemos que la participación laboral femenina se incrementó 1.3 puntos porcentuales, lo que significó pasar de 39.4 a 40.7 por ciento en la proporción de las mujeres en el empleo total. Destaca que las mujeres tuvieron mayor presencia en actividades como: comercio, restaurantes y servicios de alojamiento, servicios sociales y servicios diversos. Respecto a las actividades donde las mujeres tenían menor proporción de participación, el incremento del porcentaje con mayor significancia fue en la industria extractiva y de la electricidad, así como gobierno y organismos internacionales.

Por otra parte, con relación a la proporción de hombres, en todas las actividades excepto la relacionada con transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento se redujo su presencia. Por lo que se puede concluir que la presencia de mujeres se ha incrementado en todas las actividades de la economía nacional.

Tabla 1

Población ocupada por sector de la actividad económica y sexo. Nacional.

Sector de la actividad económica	Primer trimestre de 2022				Primer trimestre de 2024			
	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	6,481,088	5,613,309	867,779	0.134	6,367,745	5,431,626	936,119	0.147
Industria extractiva y de la electricidad	403,495	343,692	59,803	0.148	444,573	366,602	77,971	0.175
Industria manufacturera	9,322,686	5,757,843	3,564,843	0.382	9,693,577	5,883,083	3,810,494	0.393
Construcción	4,459,478	4,294,215	165,263	0.037	4,669,692	4,485,184	184,508	0.040
Comercio	10,874,478	5,240,274	5,634,204	0.518	11,437,426	5,333,612	6,103,814	0.534
Restaurantes y servicios de alojamiento	4,345,153	1,783,459	2,561,694	0.590	4,772,611	1,925,636	2,846,975	0.597
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	2,983,914	2,566,238	417,676	0.140	3,235,849	2,785,942	449,907	0.139
Servicios profesionales, financieros y corporativos	4,311,809	2,616,925	1,694,884	0.393	4,766,502	2,828,302	1,938,200	0.407
Servicios sociales	4,721,069	1,662,874	3,058,195	0.648	4,867,803	1,698,904	3,168,899	0.651
Servicios diversos	5,636,469	2,546,576	3,089,893	0.548	6,158,306	2,749,078	3,409,228	0.554
Gobierno y organismos internacionales	2,192,995	1,330,581	862,414	0.393	2,373,403	1,373,106	1,000,297	0.421
Total ocupados	**55,732,634**	**33,755,986**	**21,976,648**	**0.394**	**58,787,487**	**34,861,075**	**23,926,412**	**0.407**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

En la Tabla 2, se muestra la información relacionada con el estado de Campeche. Se puede observar que la participación laboral femenina se incrementó 2.1 puntos porcentuales, lo que significó pasar de 37.6 a 39.8 por ciento en la proporción de las mujeres en el empleo total. Las mujeres tuvieron mayor presencia en actividades como: comercio, restaurantes y servicios de alojamiento, servicios sociales y servicios diversos. Mientras que, en las actividades donde las mujeres tuvieron menor proporción de participación, el incremento del porcentaje con mayor significancia fue en la industria extractiva y de la electricidad, construcción y en servicios profesionales, financieros y corporativos.

En tanto que, respecto a la proporción de hombres, solamente en dos actividades se mantuvo el crecimiento: agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca. En Campeche, de la misma manera que con las actividades en todo el país la presencia de mujeres se incrementó.

Tabla 2

Población ocupada por sector de la actividad económica y sexo. Campeche.

Sector de la actividad económica	Primer trimestre de 2022				Primer trimestre de 2024			
	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	76,500	70,438	6,062	0.079	78,978	73,098	5,880	0.074
Industria extractiva y de la electricidad	9,659	7,112	2,547	0.264	9,604	6,802	2,802	0.292
Industria manufacturera	36,349	19,462	16,887	0.465	35,362	17,133	18,229	0.515
Construcción	37,691	35,424	2,267	0.060	40,023	36,658	3,365	0.084
Comercio	76,101	33,408	42,693	0.561	78,771	31,131	47,640	0.605
Restaurantes y servicios de alojamiento	35,559	14,667	20,892	0.588	43,412	16,042	27,370	0.630
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	17,301	15,437	1,864	0.108	20,009	17,617	2,392	0.120
Servicios profesionales, financieros y corporativos	23,963	15,564	8,399	0.350	25,595	15,254	10,341	0.404
Servicios sociales	36,013	14,456	21,557	0.599	38,422	15,499	22,923	0.597
Servicios diversos	43,964	18,910	25,054	0.570	42,012	18,006	24,006	0.571
Gobierno y organismos internacionales	27,528	17,466	10,062	0.366	33,002	20,884	12,118	0.367
Total ocupados	**420,628**	**262,344**	**158,284**	**0.376**	**445,190**	**268,124**	**177,066**	**0.398**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

En la Tabla 3, se muestra la información del estado de Yucatán. En este estado la participación laboral femenina se incrementó 0.7 puntos porcentuales, lo que significó pasar de 41 a 41.7 por ciento en la proporción de las mujeres en el empleo total. Las mujeres presentaron en el primer trimestre de 2022 mayor proporción de participación en actividades de restaurantes y servicios de alojamiento, servicios sociales y servicios diversos y en el primer trimestre de 2024 se agregó el comercio como una actividad donde hubo presencia en mayor medida de mujeres. Por otra parte, en las actividades donde las mujeres tienen menor proporción de participación, el incremento del porcentaje con mayor significancia fue en las actividades de agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca, industria manufacturera y en gobierno y organismos internacionales.

En tanto que, respecto a la proporción de hombres, solamente en tres actividades se mantuvo el crecimiento: transportes, comunicaciones correo y almacenamiento, servicios sociales y en servicios diversos. En Yucatán, como a nivel nacional, la presencia de mujeres en las actividades económicas se incrementó.

Tabla 3

Población ocupada por sector de la actividad económica y sexo. Yucatán.

Sector de la actividad económica	Primer trimestre de 2022				Primer trimestre de 2024			
	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	102,006	92,799	9,207	0.090	99,601	87,457	12,144	0.122
Industria extractiva y de la electricidad	4,515	3,910	605	0.134	6,723	5,733	990	0.147
Industria manufacturera	184,751	101,992	82,759	0.448	181,622	94,869	86,753	0.478
Construcción	118,107	113,345	4,762	0.040	133,306	127,277	6,029	0.045
Comercio	217,631	109,395	108,236	0.497	223,206	100,741	122,465	0.549
Restaurantes y servicios de alojamiento	123,037	52,285	70,752	0.575	121,640	50,761	70,879	0.583
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	47,890	41,508	6,382	0.133	61,677	53,875	7,802	0.126
Servicios profesionales, financieros y corporativos	95,753	57,852	37,901	0.396	103,296	62,166	41,130	0.398
Servicios sociales	106,335	36,725	69,610	0.655	95,198	34,501	60,697	0.638
Servicios diversos	116,195	45,965	70,230	0.604	121,609	51,546	70,063	0.576
Gobierno y organismos internacionales	50,111	32,604	17,507	0.349	47,756	28,418	19,338	0.405
Total ocupados	**1,166,331**	**688,380**	**477,951**	**0.410**	**1,195,634**	**697,344**	**498,290**	**0.417**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

En la Tabla 4, se presenta la información del estado de Quintana Roo. En este estado la participación laboral femenina se incrementó 1.7 puntos porcentuales, lo que significó pasar de 38.4 a 40.2 por ciento en la proporción de las mujeres en el empleo total. Las mujeres presentaron en el primer trimestre de 2022 mayor proporción de participación en actividades de servicios sociales y servicios diversos y en el primer trimestre de 2024 se agregó el comercio como una actividad donde hubo mayor presencia de mujeres. Por otra parte, en las actividades donde las mujeres tienen menor proporción de participación, el incremento del porcentaje con mayor significancia fue en las actividades de la industria extractiva y de la electricidad, cabe señalar que en el primer trimestre de 2022 en esta actividad no hubo registro de presencia de mujeres, pero ya para el primer trimestre de 2024 hubo una pequeña presencia.

Con relación a la proporción de hombres en las actividades, de gobierno y organismos internacionales, aun cuando hay mayor número de mujeres, siguen en desventaja numérica. También Quintana Roo presenta un crecimiento en la presencia de mujeres en las actividades económicas.

Tabla 4

Población ocupada por sector de la actividad económica y sexo. Quintana Roo.

Sector de la actividad económica	Primer trimestre de 2022				Primer trimestre de 2024			
	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	47,385	42,933	4,452	0.094	46,941	39,386	7,555	0.161
Industria extractiva y de la electricidad	2,927	2,927	0	0.000	4,916	4,225	691	0.141
Industria manufacturera	46,556	29,000	17,556	0.377	58,758	35,023	23,735	0.404
Construcción	79,432	73,502	5,930	0.075	95,985	88,815	7,170	0.075
Comercio	163,414	83,067	80,347	0.492	156,481	76,663	79,818	0.510
Restaurantes y servicios de alojamiento	200,017	116,845	83,172	0.416	201,679	110,518	91,161	0.452
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	67,015	57,691	9,324	0.139	67,363	57,923	9,440	0.140
Servicios profesionales, financieros y corporativos	91,049	55,835	35,214	0.387	93,888	54,526	39,362	0.419
Servicios sociales	65,510	25,103	40,407	0.617	73,268	28,015	45,253	0.618
Servicios diversos	100,641	48,601	52,040	0.517	106,094	48,962	57,132	0.539
Gobierno y organismos internacionales	45,115	24,141	20,974	0.465	51,304	28,503	22,801	0.444
Total ocupados	**909,061**	**559,645**	**349,416**	**0.384**	**956,677**	**572,559**	**384,118**	**0.402**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

En la Tabla 5, se presenta la información del estado de Tabasco. En este estado la participación laboral femenina se incrementó 0.3 puntos porcentuales, lo que significó pasar de 35.8 a 36.1 por ciento en la proporción de las mujeres en el empleo total. Las mujeres presentaron en el primer trimestre de 2022 mayor proporción de participación en restaurantes y servicios de alojamiento, actividades de servicios sociales y servicios diversos y en el primer trimestre de 2024 se agregó el comercio como una actividad donde hubo mayor presencia de mujeres. Respecto a las actividades donde las mujeres tienen menor proporción de participación, el incremento del porcentaje con mayor significancia fue en las actividades de la industria extractiva y de la electricidad, y en servicios profesionales, financieros y corporativos.

Con relación a la proporción de hombres en las actividades de restaurantes y servicios de alojamiento tuvo una caída considerable de 13.3 puntos porcentuales. Tabasco presenta un crecimiento mínimo de 0.3 puntos porcentuales en la presencia de mujeres en las actividades económicas.

Tabla 5

Población ocupada por sector de la actividad económica y sexo. Tabasco.

Sector de la actividad económica	Primer trimestre de 2022				Primer trimestre de 2024			
	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	148,712	134,098	14,614	0.098	157,032	145,215	11,817	0.075
Industria extractiva y de la electricidad	26,434	21,341	5,093	0.193	39,694	31,114	8,580	0.216
Industria manufacturera	77,452	47,699	29,753	0.384	86,488	57,437	29,051	0.336
Construcción	97,717	93,443	4,274	0.044	107,359	102,918	4,441	0.041
Comercio	187,669	96,098	91,571	0.488	207,638	100,426	107,212	0.516
Restaurantes y servicios de alojamiento	80,970	38,639	42,331	0.523	78,978	27,177	51,801	0.656
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	48,890	42,112	6,778	0.139	57,368	49,036	8,332	0.145
Servicios profesionales, financieros y corporativos	57,219	41,003	16,216	0.283	63,799	43,381	20,418	0.320
Servicios sociales	83,199	32,187	51,012	0.613	100,277	41,591	58,686	0.585
Servicios diversos	110,541	41,876	68,665	0.621	119,540	51,801	67,739	0.567
Gobierno y organismos internacionales	53,417	35,190	18,227	0.341	60,257	38,606	21,651	0.359
Total ocupados	**972,220**	**623,686**	**348,534**	**0.358**	**1,078,430**	**688,702**	**389,728**	**0.361**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

En la Tabla 6, se presenta la información del estado de Chiapas. En este estado la participación laboral femenina se incrementó 1.4 puntos porcentuales, lo que significó pasar de 30.5 a 31.9 por ciento en la proporción de las mujeres en el empleo total. Las mujeres presentaron mayor proporción de participación en actividades relativas con el comercio, restaurantes y servicios de alojamiento, servicios sociales y servicios diversos. Respecto a las actividades donde las mujeres tienen menor proporción de participación, el incremento del porcentaje con mayor significancia fue en los servicios profesionales, financieros y corporativos.

Por otra parte, la proporción de hombres en las actividades de servicios profesionales, financieros y corporativos tuvo una caída considerable de 11.6 puntos porcentuales. Chiapas presenta un crecimiento en la presencia de mujeres en las actividades económicas.

Tabla 6

Población ocupada por sector de la actividad económica y sexo. Chiapas.

Sector de la actividad económica	Primer trimestre de 2022				Primer trimestre de 2024			
	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total	Total	Hombres	Mujeres	Proporción de mujeres en el empleo total
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	679,594	658,004	21,590	0.032	621,813	567,318	54,495	0.088
Industria extractiva y de la electricidad	3,814	3,069	745	0.195	8,793	7,372	1,421	0.162
Industria manufacturera	242,161	154,706	87,455	0.361	298,866	223,946	74,920	0.251
Construcción	141,019	137,960	3,059	0.022	173,352	169,693	3,659	0.021
Comercio	355,624	144,972	210,652	0.592	377,600	164,080	213,520	0.565
Restaurantes y servicios de alojamiento	129,446	32,944	96,502	0.746	139,555	44,105	95,450	0.684
Transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento	82,593	76,098	6,495	0.079	102,991	92,768	10,223	0.099
Servicios profesionales, financieros y corporativos	73,640	53,779	19,861	0.270	85,047	52,233	32,814	0.386
Servicios sociales	166,527	74,680	91,847	0.552	145,225	63,240	81,985	0.565
Servicios diversos	142,942	67,288	75,654	0.529	174,420	66,859	107,561	0.617
Gobierno y organismos internacionales	84,009	57,538	26,471	0.315	87,578	57,597	29,981	0.342
Total ocupados	**2,101,369**	**1,461,038**	**640,331**	**0.305**	**2,215,240**	**1,509,211**	**706,029**	**0.319**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

Conforme a la Tabla 7, el índice de Duncan obtenido del primer trimestre 2022 al primero de 2024 a nivel nacional fue de 31.4 por ciento en promedio con una desviación estándar de 0.31 por ciento y un coeficiente de variación de 1. Para los estados de la región sureste respectivamente, se obtuvieron los siguientes valores promedios: Campeche con 43.6 por ciento, Yucatán con 34.4 por ciento, Quintana Roo con 28 por ciento, Tabasco y Chiapas con 42.6 y 54.6 por ciento.

Los estados del sureste presentaron una desviación estándar de 0.93 por ciento para Campeche, Yucatán con 0.91 por ciento, Quintana Roo con 1.3 por ciento, Tabasco y Chiapas con 1.8 y 3.2 por ciento. Los coeficientes de variación fueron para Campeche de 2.1 por ciento, Yucatán con 2.7 por ciento, Quintana Roo con 4.7 por ciento, Tabasco y Chiapas con 4.3 y 5.8 por ciento.

Chiapas presentó el más alto nivel de segregación medido con el índice de Duncan con 54.6 por ciento, seguido de Campeche con 43.6 por ciento, luego Tabasco con 42.6 por ciento, Yucatán con 34.4 por ciento y el estado con menor nivel de segregación fue Quintana Roo con 28 por ciento. Comparados con la media nacional, los estados del sureste quedaron arriba con excepción de Quintana Roo.

Tabla 7

Índice de disimilitud de Duncan (ID), mujeres 2022-2024

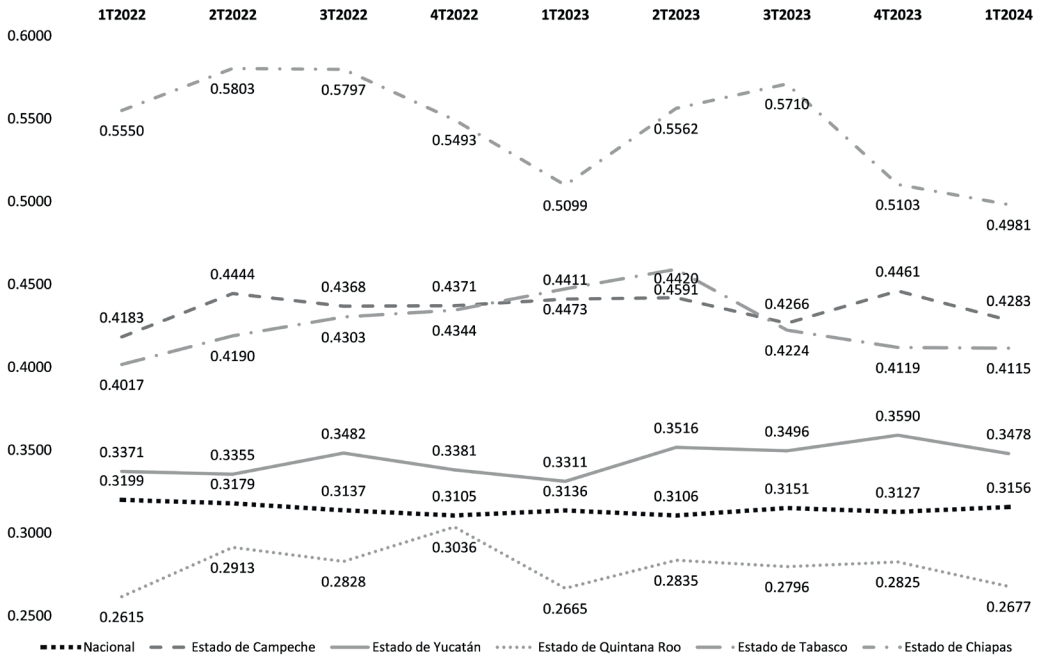
Trimestre/año	Nacional	Campeche	Yucatán	Q. Roo	Tabasco	Chiapas
1T2022	0.3199	0.4183	0.3371	0.2615	0.4017	0.5550
2T2022	0.3179	0.4444	0.3355	0.2913	0.4190	0.5803
3T2022	0.3137	0.4368	0.3482	0.2828	0.4303	0.5797
4T2022	0.3105	0.4371	0.3381	0.3036	0.4344	0.5493
1T2023	0.3136	0.4411	0.3311	0.2665	0.4473	0.5099
2T2023	0.3106	0.4420	0.3516	0.2835	0.4591	0.5562
3T2023	0.3151	0.4266	0.3496	0.2796	0.4224	0.5710
4T2023	0.3127	0.4461	0.3590	0.2825	0.4119	0.5103
1T2024	0.3156	0.4283	0.3478	0.2677	0.4115	0.4981
Promedio	**0.3144**	**0.4356**	**0.3442**	**0.2799**	**0.4264**	**0.5455**
Desviación estándar	**0.0031**	**0.0093**	**0.0091**	**0.0131**	**0.0184**	**0.0316**
Coeficiente de variación	**0.0100**	**0.0215**	**0.0266**	**0.0469**	**0.0431**	**0.0580**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

Con los resultados trimestrales del 2022 al 2024, se puede observar en la figura 1, que todos los estados a excepción de Quintana Roo estuvieron encima del nivel nacional. El sureste presenta un nivel de segregación ocupacional mayor al nacional, a diferencia de Quintana Roo.

Figura 1

Índice de disimilitud de Duncan (ID), mujeres 2022-2024



Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

En el caso del índice de Karmel-MacLachlan, en la tabla 8 observamos que del primer trimestre 2022 al primero de 2024 a nivel nacional fue de 15.1 por ciento en promedio con una desviación estándar de 0.12 por ciento y un coeficiente de variación de 0.76. Para los estados de la región sureste respectivamente, se obtuvieron los siguientes valores promedios: Campeche con 20.6 por ciento, Yucatán con 16.7 por ciento, Quintana Roo con 13.4 por ciento, Tabasco y Chiapas con 19.8 y 23.8 por ciento.

De la misma forma, los estados del sureste presentaron respectivamente una desviación estándar para Campeche de 0.48 por ciento, Yucatán con 0.48 por ciento, Quintana Roo con 0.64 por ciento, Tabasco y Chiapas con 0.96 y 1.36 por ciento.

Los coeficientes de variación fueron de 2.3 por ciento para Campeche, Yucatán de 2.9 por ciento, Quintana Roo con 4.8 por ciento, Tabasco con 4.9 y Chiapas con 5.7 por ciento.

De la misma manera que lo registrado con el índice de Duncan, el índice de Karmel-MacLachlan presenta el mismo comportamiento. Chiapas presentó el más alto nivel de segregación con 23.8 por ciento, seguido de Campeche con 20.6 por ciento, Tabasco con 19.8 por ciento, Yucatán con 16.7 por ciento y el estado con menor nivel de segregación fue de nuevo Quintana Roo con 13.4 por ciento. Respecto a la media nacional, de igual manera los estados del sureste quedaron por encima con excepción de Quintana Roo.

Tabla 8

Índice de Karmel-MacLachlan (IP), mujeres 2022-2024

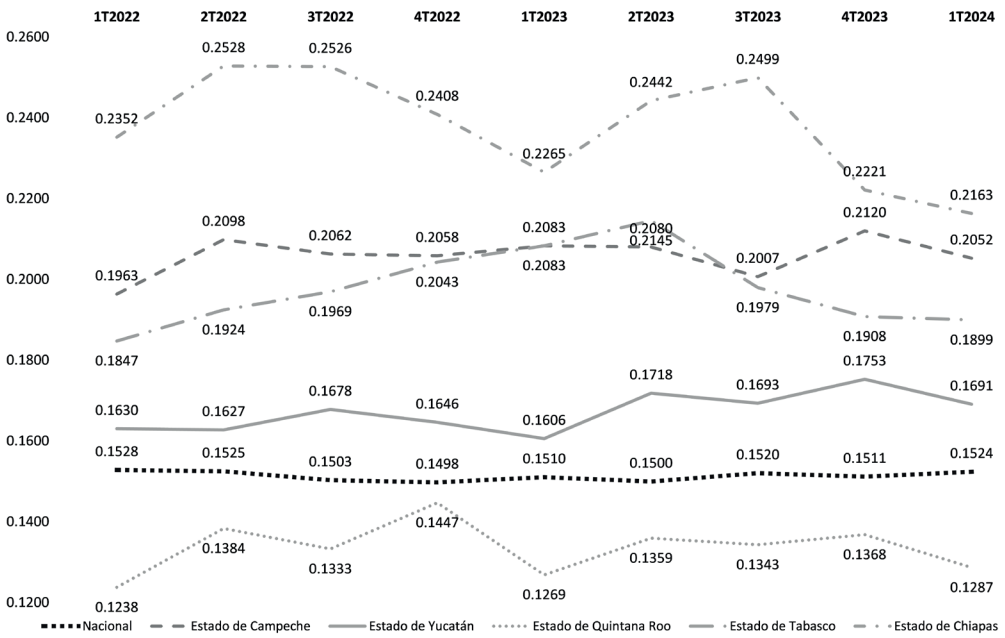
Trimestre/año	Nacional	Campeche	Yucatán	Q. Roo	Tabasco	Chiapas
1T2022	0.1528	0.1963	0.1630	0.1238	0.1847	0.2352
2T2022	0.1525	0.2098	0.1627	0.1384	0.1924	0.2528
3T2022	0.1503	0.2062	0.1678	0.1333	0.1969	0.2526
4T2022	0.1498	0.2058	0.1646	0.1447	0.2043	0.2408
1T2023	0.1510	0.2083	0.1606	0.1269	0.2083	0.2265
2T2023	0.1500	0.2080	0.1718	0.1359	0.2145	0.2442
3T2023	0.1520	0.2007	0.1693	0.1343	0.1979	0.2499
4T2023	0.1511	0.2120	0.1753	0.1368	0.1908	0.2221
1T2024	0.1524	0.2052	0.1691	0.1287	0.1899	0.2163
Promedio	**0.1513**	**0.2058**	**0.1671**	**0.1336**	**0.1978**	**0.2378**
Desviación estándar	**0.0012**	**0.0048**	**0.0048**	**0.0064**	**0.0096**	**0.0136**
Coeficiente de variación	**0.0076**	**0.0232**	**0.0286**	**0.0479**	**0.0487**	**0.0573**

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

De acuerdo con lo señalado se puede observar en la figura 2, que todos los estados a excepción de Quintana Roo estuvieron arriba del nivel nacional. También con el índice de Karmel-MacLachlan se confirma que los estados del sureste presentan un nivel de segregación ocupacional mayor al nacional, a diferencia de Quintana Roo que se mantuvo abajo.

Figura 2

Índice de Karmel-MacLachlan (IP), mujeres 2022-2024



Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

Como se señaló, el índice de Karmel-MacLachlan permite identificar el efecto que sobre la segregación tiene sus diferentes determinantes mediante la descomposición en efecto composición y efecto mixto, y éste último en efecto ocupación, efecto género y la interrelación entre ellos.

A continuación, se presenta la descomposición del cambio total y por sus componentes mencionados, efecto composición y efecto mixto, y este último en los efectos ocupación (EO), género (EG) y residual (ER).

Como se ve en la Ttabla 9, la segregación disminuye del primer trimestre de 2022 al mismo periodo del 2024 a nivel nacional y en el estado de Chiapas, aunque a nivel nacional la reducción no es significativa en contraste con Chiapas, que se redujo en 1.9 por ciento. Por otro lado, los estados que mostraron un incrementó en la segregación fueron el estado de Campeche en 0.9 por ciento, Yucatán en 0.6 por ciento, Quintana Roo y Tabasco en 0.5 por ciento.

El componente que dominó estás variaciones por estado fue el efecto composición, a diferencia al nacional donde el efecto mixto fue mayor. Lo anterior significa que, para los estados del sureste, las variaciones

en la estructura por sexo en las ocupaciones (fi) y no los cambios en la estructura ocupacional (ti) y la participación de las mujeres y hombres en el empleo total (a) fueron los que explicaron los cambios en el índice.

Tabla 9

Cambio en el índice de Karmel y MacLachlan (IP) y su descomposición, mujeres

	Nacional	Campeche	Yucatán	Q. Roo	Tabasco	Chiapas
IP_1 (IT2022)	0.1528	0.1963	0.1630	0.1238	0.1847	0.2352
IP_2 (IT2024)	0.1524	0.2052	0.1691	0.1287	0.1899	0.2163
Cambio total del índice (IP_2-IP_1)	-0.0005	0.0089	0.0061	0.0049	0.0052	-0.0188
Descomposición del cambio: EC+EM						
Efecto composición (EC)	0.0026	0.0135	0.0051	0.0125	0.0075	-0.0177
Efecto mixto (EM): EO+EG+ER	-0.0031	-0.0047	0.0010	-0.0076	-0.0023	-0.0011
Efecto ocupación (EO)	-0.0012	-0.0007	0.0024	0.0025	-0.0005	-0.0054
Efecto género (EG)	0.0010	-0.0018	-0.0020	-0.0050	-0.0003	-0.0006
Efecto residual (ER)	-0.0029	-0.0022	0.0005	-0.0051	-0.0014	0.0049

Nota. *Cálculos propios con los microdatos de la ENOE del INEGI.*

DISCUSIÓN

Este análisis demuestra que las mujeres en esta región han presentado un incremento en la participación en la ocupación en la actividad total de la economía, sin embargo, no todos los estados tienen un aumento significativo.

La desviación estándar sirvió para identificar la dispersión en la distribución de los datos con relación a los índices ID e IP, nos muestra que mientras mayor valor más dispersos son los datos, en otras palabras, se encuentran más alejados de la media. Por lo que la desviación estándar nos permitió comparar entre grupos la segregación laboral, en este caso, por estados del sureste de México.

La información relativa a la población ocupada por sector de la actividad económica nos indica que las mujeres en los estados del sureste estuvieron colocadas en actividades relacionadas al: comercio, restaurantes y servicios en general. Lo que sugiere que la

segregación laboral se vincula con una discriminación indirecta que sufren las mujeres, y que probablemente está relacionada con las restricciones a las que se enfrentan las mujeres presentes dentro de sus hogares como principales responsables. Asimismo, una posible entrada temprana a la vida laboral de las mujeres con bajos niveles de escolaridad, directamente a trabajos de baja calificación, se traducen en una mayor segregación laboral por sexo tal como Peláez y Rodríguez (2020) sugirieron.

Con el índice ID, los resultados mostraron que el estado de Chiapas presentó el más alto nivel de segregación (54.6), seguido de Campeche (43.6), luego Tabasco (42.6), enseguida Yucatán (34.4) y el estado con menor nivel de segregación fue Quintana Roo (28). Estos resultados de los estados del sureste comparados con el índice nacional (31.4), tuvieron un ID mayor con excepción de Quintana Roo. Tal comportamiento por estados podría explicarse por la dinámica económica en el que incurrieron los estados entre 2022 y 2024, especialmente en Quintana Roo que presenta un incremento de la actividad económica estatal de 15.7 por ciento, superior respecto a todos los demás estados que conforman el sureste de México, por otro lado, Chiapas creció 5, Campeche 5.9, Tabasco 3.8 y Yucatán 8.9 por ciento, lo que sugiere una correlación inversa con el índice (ID). Cabe recordar que el ID mide el porcentaje de hombres y mujeres que deben cambiar su ocupación para que la distribución entre los dos grupos sea idéntica.

Respecto al índice de IP, los datos obtenidos presentan el mismo comportamiento que el ID. En primer lugar, Chiapas (23.8), seguido de Campeche (20.6), Tabasco (19.8), Yucatán (16.7) y el estado con menor nivel de segregación fue, de nuevo, Quintana Roo (13.4). Comparados con la media nacional (15.1), los estados del sureste presentaron las mismas características que el ID, y Quintana Roo continúa por debajo del dato nacional. Como ya se definió anteriormente, el índice IP se refiere al nivel de empleo total que debe reasignarse con reemplazo para lograr un valor del índice igual a cero.

Como se comentó, el índice de IP permite identificar el efecto que sobre la segregación tiene sus diferentes determinantes mediante la descomposición en efecto composición y efecto mixto, y éste último en efecto ocupación, efecto género y la interrelación entre ellos. El componente que tiene mayor variación en los estados del sureste fue el efecto composición, que para Chiapas tuvo un cambio negativo de (0.018), mientras que los demás estados incrementaron, Campeche (0.014), Yucatán (0.005), Quintana Roo (0.013) y Tabasco (0.007) a diferencia del componente nacional donde el efecto mixto tuvo mayor variación con una caída de (0.0031). Por lo tanto, en los estados del sureste, las variaciones en la estructura por sexo en las ocupaciones y no los cambios en la estructura ocupacional y la participación de las mujeres y hombres en el empleo total fueron los que explicaron los cambios en el índice. Es significativo mencionar que Chiapas a pesar de tener mayor segregación, demostrado en ambos índices, fue el único estado que redujo el índice de IP, mientras que los demás incrementaron en el periodo estudiado.

En ambos casos la presencia de segregación laboral de las mujeres se muestra para los estados del sureste analizados y los datos obtenidos están por encima de los índices nacionales (ID e IP), a excepción de Quintana Roo.

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2020). *La participación laboral de la mujer en México*. https://www.bancomundial.org/es/region/lac/publication/la-participacion-de-la-mujer-en-el-mercado-laboral-en-mexico

Barberá, T., Dema, C. M., Estellés, S., y Devece, C. (7 de septiembre de 2011). *Las (des)igualdad entre hombres y mujeres en el mercado laboral: la segregación vertical y horizontal* [ponencia]. https://doi.org/10.31428/10317/12522

Becker, G. (1975). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Editorial Alianza Editorial.

Blackburn, R. M., Siltanen, J. y Jarman, J. (1995). The Measurement of Occupational Gender Segregation: Current Problems and A New Approach. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, 158(2), 319-331. https://doi.org/10.2307/2983294

Block, P. (2023). Understanding the self-organization of occupational sex segregation with mobility networks. *Social Networks*, 73, 42–50. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2022.12.004

Brunet, I., y Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales*, 4(1), 61–86. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100061

Castañeda Valencia, A. M. (2024). La brecha del éxito: desigualdad de oportunidades y movilidad socioeconómica en México. Revista de Economía, *Facultad de Economía, Universidad Autónoma de Yucatán*, 41(103). https://doi.org/10.33937/reveco.2024.406

Castaño, Á. (2020). *Segregación laboral por cuestión de género* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/61548

Corrales, L. y Soto, I. (2023). Segregación y brechas entre hombres y mujeres en el trabajo no remunerado en México. *Sobre México Temas de Economía*, 1(7), 5–35. https://doi.org/10.48102/rsm.v1i7.122

Díaz, M. Á., y Sánchez, R. (2013). Young workers, marital status and wage gap. *Revista de Economía Aplicada*, 21(61), 57–70. https://www.redalyc.org/pdf/969/96925716003.pdf

Dueñas, D., y Llorente, R. (2021). Labour segregation during last crisis: European differences. *Revista de Economía Mundial*, 2021(57), 87–118. https://doi.org/10.33776/rem.v0i57.4804

Duncan, O. y Duncan B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review* 20(2), 210-217. https://www.jstor.org/stable/2088328

Espino, A., y de los Santos, D. (2019). *La segregación horizontal de género en los mercados laborales de ocho países de América Latina: implicancias para las desigualdades de género*. Organización Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/documents/publication/wcms_715929.pdf

Fernández, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación Económica*, 69(273). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672010000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Flores, B. (14 de marzo de 2023). Las mujeres ganan menos, pero ¿por qué? *México Cómo Vamos*. https://mexicocomovamos.mx/animal-politico/2023/03/las-mujeres-ganan-menos-pero-por-que/

García, K., Nuñez, C., y Ramírez, A. (2018). Segregación ocupacional por sexo en México en el año 2017 en Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. (Coeditores). *Condiciones sociales, empobrecimiento y dinámicas regionales de mercados laborales* (Vol. 4, pp. 712-728). https://ru.iiec.unam.mx/4392/

García, K., Hernández, M. y Rivera, M. (2020). Medición de la segregación ocupacional por sexo en México: diferencias a través de las entidades federativas. En Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. (Coeditores). *Factores críticos y estratégicos en la interacción territorial desafíos actuales y escenarios futuros* (Vol. IV, pp. 115–132). https://ru.iiec.unam.mx/5214/

Gil Ruiz, J. M. (2024). Auditar el trabajo para reconfigurarlo: propuestas normativas ante la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Araucaria*, 26(55), 675–702. https://doi.org/10.12795/araucaria.2024.i55.29

Goldin, C. (2014). A Pollution Theory of Discrimination Male and Female Differences in Occupations and Earnings. *In Human Capital in History: The American Record*.

Guzmán, K. (12 de marzo de 2021). Sostener un hogar, el trabajo no remunerado de las mujeres. *México cómo vamos*. https://mexicocomovamos.mx/expansion/2021/03/sostener-un-hogar-el-trabajo-no-remunerado-de-las-mujeres/

Hofler, R. A., y Polachek, S. W. (1985). A new approach for measuring wage ignorance in the labor market. *Journal of Economics and Business*, 37(3), 267–276. https://doi.org/10.1016/0148-6195(85)90022-0

Horbath, J. (2016). Contrastes regionales de la discriminación laboral hacia los jóvenes en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1273–1290. https://doi.org/10.11600/1692715x.14226240814

Horbath, J. y Gracia, A. (2014). Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 14(45). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212014000200006

Ibáñez, M. y Vicente, M. R. (2021). Seguir o no seguir estudios. Recompensas de las ocupaciones masculinas y femeninas de baja y media cualificación. Papers. *Revista de Sociologia*, 106(4), 603–625. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2868

Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI]. (2024). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. *Microdatos*. https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Cómo se hace la ENOE: Métodos y procedimientos. https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#documentacion

Karmel, T. y MacLachlan, M. (1988). Occupational sex segregation—Increasing or decreasing? *The Economic Record* 64(3), 187-195. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-4932.1988.tb02057.x

Kuri, I. (2014). Women and the labor market: Analysis of Occupational Sex Segregation in México. *International Journal of Innovation and Applied Studies* (IJIAS), 9(1), 279-286. https://ijias.issr-journals.org/abstract.php?article=IJIAS-14-253-06

Maté García, J., Nava Antolín, L. y Rodríguez Caballero, J. (2003). La segregación ocupacional por razón de género en Castilla y León. *In 8.o Congreso de Economía Regional de Castilla y León: comunicaciones*. Valladolid, días 28, 29 y 30 de noviembre de 2002 (Vol. 3, pp. 237–256). Departamento de Fundamentos del Análisis Económico. www.jcyl.es/jcyl/cee/dgeae/congresos_ecoreg/CERCL/322. PDF.

México cómo vamos. (31 de marzo de 2023). Numeralia Económica MCV: ¿Cómo vivimos las mujeres en México? *México Cómo Vamos*. https://mexicocomovamos.mx/escuela-de-economia/2023/03/numeralia-economica-mcv-como-vivimos-las-mujeres-en-mexico/

México cómo vamos. (2024). Mercado laboral y brechas de género. *México Cómo Vamos*. https://mexicocomovamos.mx/mercado-laboral-y-genero/#semaforos

México cómo vamos. (8 de julio de 2024). Semáforo de empleo formal en rojo en la primera mitad de 2024. *México Cómo Vamos*. https://mexicocomovamos.mx/publicaciones/2024/07/semaforo-de-empleo-formal-en-rojo-en-la-primera-mitad-de-2024/

Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281–302. http://www.jstor.org/stable/1827422

Muñoz Paz, I., Rivera Lozada, I. C. y Gómez Sánchez, A. M. (2020). Visibilizando el techo de cristal en la Universidad del Cauca. *La manzana de la discordia*, 15(2), 216–241. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v15i2.10497

Odriozola, L., y Peña, B. (2016). Segregación laboral por género en España y el País Vasco. Un análisis de cohortes. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(1), 133–154. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30143731007

Paz, J. (2023). Segregación por género en el mercado de trabajo argentino. La importancia de la segmentación laboral y otros factores asociados. *Trabajo y Sociedad*, 24(40), 35–60. www.unse.edu.ar/trabajoysociedad

Pech, A. y Pech, S. (2024). El uso del tiempo en las actividades cotidianas y la desigualdad de género. *Revista I.C. Investig@cción*, (25), 42–66. https://doi.org/10.69986/VADM3838

Peláez González, C. y Rodríguez, S. A. (2020). Género, trabajo y educación: diferencias entre hombres y mujeres en la entrada al primer empleo. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 1–37. https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.494

Piore, M. (1969). Capacitación en el trabajo en el mercado laboral dual: Responsabilidades públicas y privadas en la capacitación en el trabajo de trabajadores desfavorecidos. En A. R. Weber, F. H. Cassell y W. L. Ginsburg (Eds.), Políticas de mano de obra público-privadas. *Madison, WI: Asociación de Investigación de Relaciones Industriales*. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2906059

Quintero, W. (2020). La formación en la teoría del capital humano: una crítica sobre el problema de agregación. *Análisis Económico,* 35(88), 239–265. https://analisiseconomico.azc.uam.mx/index.php/rae/article/view/519/368

Rodríguez, R., y Meza, L. (2023). Industrial Segregation by Occupation in Mexico: Comparative Analysis 1996-2019. *Revista de Economia del Rosario*, 26(1), 1–28. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.13376

Salas, C. y Leite, M. (2007). Segregación Sectorial por Género: Una Comparación Brasil-México*. *Cuadernos PROLAM/USP,* 6(11), 241–259. https://www.revistas.usp.br/prolam/issue/view/6319

Schultz, T. (1959). Investment in Man: An Economist's View. *Social Service Review*, 33(2), 109–117. https://www.jstor.org/stable/30016430

Silber, J. G. (1989). On the Measurement of Employment Segregation, *Economics Letters*, 30 (3), 237-243. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0165176589902334

Sollova, V., y Salgado, J. (2010). Segregación ocupacional por razones de género en el Estado de México, 1990-2000. *Papeles de Población*, 16(64), 189–215. https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8510

Torres, F. y Rojas, A. (2024). Situación del bienestar social en la región sureste de México. Un análisis de enfoque territorial. *Revista de Economía, Facultad de Economía, Universidad Autónoma de Yucatán*, 41(103), 1-28. https://doi.org/10.33937/reveco.2024.405

Vaca, I. (2019). Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo. *Serie Asuntos de Género*, N° 154, 1–154. https://www.cepal.org/es/publicaciones/44408-oportunidades-desafios-la-autonomia-mujeres-futuro-escenario-trabajo

Violencia intrafamiliar y su impacto en el comportamiento emocional de los adolescentes

Recepción: 7 de febrero de 2025 | Aprobado: 26 de marzo de 2025

Roxana del Carmen Vargas Pacheco

Profesor de tiempo completo, maestra en Modelos de atención para la familia. Instituto Campechano. Correo electrónico: roxana.pacheco@instcamp.edu.mx **ORCID: 0000-0002-4712-9261**

María Guadalupe Jaimez Rodríguez

Profesor de tiempo completo, maestra en Pedagogía. Instituto Campechano. Correo electrónico: guadalupe.jaimez@instcamp.edu.mx **ORCID: 0000-0003-1840-6917**

América Nicte Ha Quime Canul

Maestra en Modelos de atención para la familia. Instituto Campechano. Correo electrónico: america.quime@instcamp.edu.mx **ORCID: 0000-0001-7672-0846**

Griselda Cahuich Pech

Profesor de tiempo completo, maestra en Pedagogía. Instituto Campechano. Correo: griselda.cahuich@instcamp.edu.mx **ORCID: 0009-003-9645-7645**

RESUMEN

En la actualidad, la violencia intrafamiliar sigue siendo un problema que afecta a todo individuo, siendo los adolescentes parte de esa población. La violencia intrafamiliar se entiende como la acción u omisión por parte de algún miembro de la familia con relación al poder que ejerce a través del abuso físico, emocional y verbal. El presente estudio tiene por objetivo describir cómo influye la violencia intrafamiliar en el comportamiento emocional de los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 23 de la ciudad de San Francisco de Campeche. Para ello, la investigación se enfoca en el paradigma

positivista, con un enfoque cuantitativo; el estudio es descriptivo con diseño no experimental, transversal y el método empleado fue el inductivo-deductivo. La muestra fue probabilística, participando 72 estudiantes de entre 12 y 14 años de segundo grado. Se empleó para ello una encuesta para identificar a los estudiantes que presentan violencia intrafamiliar y posteriormente se empleó el material educativo basado en el cuento de inteligencia emocional de Anna Llenas denominado “el monstruo de colores”. Con base a la encuesta, se identifica que al menos 48 estudiantes sufren de violencia física y psicológica, aunque igual se detectó un estudiante que presentó violencia sexual; se reflejó durante este proceso de detección de emociones, el sentimiento de tristeza, observando que tanto mujeres como hombres presentan enojo, angustia y miedo. Se concluye con ello que en los hogares, los estudiantes padecen de violencia física en su mayoría, impactando en su comportamiento emocional.

Palabras clave: *adolescentes, violencia familiar, comportamiento, emociones.*

ABSTRACT

Today, domestic violence remains a problem that affects all individuals, adolescents among them. Domestic violence is understood as actions or omissions by a family member that involve exerting power through physical, emotional, or verbal abuse. The aim of this study is to describe how domestic violence influences the emotional behavior of adolescents at Technical Middle School No. 23 in the city of San Francisco de Campeche. The research is based on a positivist paradigm with a quantitative approach. It is a descriptive, non-experimental, cross-sectional study using an inductive-deductive method. A probabilistic sample of 72 second-grade students aged 12 to 14 participated. A survey was used to identify students experiencing domestic violence, followed by the use of an educational material based on the emotional intelligence story The Color Monster by Anna Llenas.

Based on the survey, at least 48 students were identified as victims of physical and psychological violence, and one case of sexual violence was also detected. During the emotional awareness process, feelings of sadness were evident, and both girls and boys showed signs of anger, anxiety, and fear. It is concluded that most students experience physical violence at home, which significantly impacts on their emotional behavior.

Keywords: *adolescents, domestic violence, behavior, emotions.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la violencia intrafamiliar en adolescentes, un fenómeno que, lamentablemente, continúa afectando a numerosos hogares en todo el mundo. Los adolescentes, en muchos casos, se convierten en víctimas dentro de sus propios entornos familiares, lo que evidencia una problemática de gran relevancia social. Por tanto, el objetivo es describir cómo influye la violencia intrafamiliar en el comportamiento emocional de los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 23 de la ciudad de San Francisco de Campeche.

Cabe mencionar que la violencia puede entenderse como la aplicación de una fuerza inadecuada o inapropiada por parte de una persona hacia otra, siempre y cuando esta interacción sea percibida de manera negativa por quien la sufre (González et ál., 2018).

Es imperativo reflexionar sobre este constructo social que, a pesar de los esfuerzos educativos, legislativos y culturales, no ha sido erradicado. A menudo, somos testigos de estos actos de violencia, aunque no siempre comprendemos su magnitud ni las implicaciones que tienen para las víctimas. Más preocupante aún es cómo, en ciertos casos, la violencia llega a ser normalizada dentro del hogar, lo que dificulta su identificación y denuncia.

La violencia en el hogar no es un fenómeno reciente; ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo,

en la actualidad se le otorga un nombre y una visibilidad que antes no tenía. Vivimos en una era en la que este problema está bajo constante escrutinio, pero, paradójicamente, su incidencia persiste y se manifiesta de manera cotidiana en diversos contextos familiares.

Existen muchas definiciones de estructura social, cuando nos referimos a la violencia doméstica se refiere a cualquier acción u omisión cometida por uno o más miembros de la familia dentro del hogar, causando daño físico, psicológico o sexual permanente a otros, y lesionando los intereses de los miembros de la familia. Su integridad y daños graves a su personalidad y/o estabilidad familiar, entre los que se incluyen: trauma físico, agresión psicológica y abuso sexual, carencia de los elementos necesarios para la vida y desarrollo normal (alimentación, vestido, protección, comunicación, autoaceptación, vivienda), explotación sexual o social (Ruíz et ál., 2019).

Desde una perspectiva conceptual, la violencia intrafamiliar puede definirse como cualquier relación, proceso o condición mediante los cuales un individuo o grupo social atenta contra la integridad física, psicológica o social de otra persona. Esta definición destaca la complejidad del problema y la necesidad de abordarlo desde un enfoque interdisciplinario que considere tanto sus raíces culturales como sus consecuencias a corto y largo plazo en el desarrollo de los adolescentes.

Incluso la violencia de género es un problema que se ha visto en la actualidad debido a la abundante información amarillista y las experiencias que se experimentan en los hogares de sus antepasados, prácticamente el patriarcado que se observaba. Esta situación no ha sido ajena en las familias, desde pequeños viven ese traumatismo de ver cómo se ejerce esa violencia en casa, en los espacios públicos o sectores educativos. Este escenario es complicado, es un problema social que está en ascuas en los diversos sectores educativos, laborales y de la población en general, discutiendo quién tienen la razón de la situación, si los hombres o las mujeres, conflicto que vivimos de quien ejerce el poder.

Es decir, estar en un ambiente de violencia intrafamiliar atenta contra la integridad y los derechos fundamentales de las personas involucradas en el contexto de violencia psicológica, física y/o sexual, con consecuencias a largo plazo que pueden dejar secuelas en el ámbito familiar.

El daño grave a su personalidad, estabilidad familiar en el hogar y la escuela pueden volver a la juventud antisociales, solitarios e inseguros, esta violencia en muchas ocasiones es originado por sus padres, padrastros o madrastras, tíos, amigos, etc. Por otro lado, afecta a todo ser humano: niños, niñas, adolescentes y adultos mayores, en su integridad física, patrimonial, psicológica, emocional y sexual (Sánchez, 2021), además de ser una preocupación para la sociedad mundial al ser uno de los principales motivos de muerte, incapacidad y años de vida útil potencialmente perdidos.

La violencia familiar, también conocida como doméstica o intrafamiliar, se define como cualquier acción de poder o negligencia deliberada cuyo propósito sea dominar, someter, controlar o agredir a un miembro de la familia, ya sea de manera física, verbal, emocional o sexual. Esto puede ocurrir tanto dentro como fuera del hogar y es ejercido por personas con vínculos familiares, de afinidad, civiles, matrimoniales, de concubinato o relaciones de hecho, generando un impacto perjudicial en la víctima (CNDH, 2016).

Entonces, consideramos en México la encuesta aplicada para conocer el maltrato a los adolescentes y sus factores asociados, la que reportó una prevalencia entre el 16 y el 20 % respectivamente, asociados al maltrato físico y el emocional como los más frecuentes (Ruíz et ál., 2019).

Por cierto, en la región de Campeche se registró según encuestas de ENDHIRE que el 77 % de la población sufre violencia física, el 44 % sufre de violencia sexual y el 77 % sufre violencia psicológica por parte de algún miembro de su propia familia, por lo que está bien remarcado que la violencia emocional les afecta de manera directa a los adolescentes.

Por lo tanto, este problema se ha enfatizado y ha sido alarmante que durante el proceso de formación que llevan los estudiantes de la Secundaria Técnica Núm. 23 de la ciudad de San Francisco de Campeche, no sea ajena a la violencia intrafamiliar que se vive en los hogares de los estudiantes, afectando su rendimiento, así como su estado emocional.

La violencia intrafamiliar incluye abuso físico, psicológico, verbal, económico o negligencia, esta afectación en la adolescencia es etapa clave para el desarrollo emocional; la exposición a violencia puede generar traumas profundos, impacto emocional en los estudiantes de secundaria, trastornos emocionales: ansiedad, depresión, baja autoestima; problemas de conducta: agresividad, retraimiento, rebeldía o dificultad para establecer relaciones saludables; rendimiento académico: dificultades de concentración, desmotivación y bajo desempeño escolar; así como riesgos psicosociales: consumo de sustancias, autolesiones, intentos de suicidio o relaciones interpersonales conflictivas.

Por todo lo dicho nos cuestionamos ¿cómo influye la violencia intrafamiliar en el comportamiento emocional de los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 23 de la ciudad de San Francisco de Campeche?

La violencia intrafamiliar y su impacto en los adolescentes. Definición de violencia y su manifestación en el hogar

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, p. 1) define la violencia como:

> El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Es así como también esta violencia se manifiesta en el hogar, convirtiéndose en violencia familiar que es una modalidad de la violencia de género, que interrelaciona diferentes tipos y actos de intimidación/agresiones como: la violencia psicológica, la física, la patrimonial, la económica y la sexual (Chávez, 2015).

Tipos de violencia familiar

- **Violencia económica:** se refiere al control de los recursos económicos para generar dependencia en la pareja, limitando su autonomía financiera.

- **Violencia psicológica:** incluye insultos, gritos, intimidación y aislamiento de la víctima de su entorno social y familiar.

- **Violencia emocional:** se basa en humillaciones, críticas constantes y sometimiento a abuso verbal.

- **Violencia física:** se normaliza en muchas sociedades e implica golpes, jalones y agresiones que dejan lesiones en la víctima.

- **Violencia sexual:** involucra forzar relaciones íntimas sin consentimiento, a veces dentro del mismo núcleo familiar.

- **Violencia de género:** se fundamenta en la discriminación por sexo o preferencia sexual, y es comúnmente dirigida hacia las mujeres, reforzada por relaciones de poder y desigualdad social.

Causas de la violencia familiar

Una de las principales causas es la falta de establecimiento de normas y límites desde la infancia por parte de los progenitores. La violencia familiar tiene múltiples causas que reflejan una problemática social compleja. De acuerdo con Docal et ál. (2022), existen dos categorías principales:

Factores familiares: separación de los padres, conflictos no resueltos, estrés económico y falta de habilidades para gestionar problemas cotidianos.

Factores individuales del agresor: dificultades para controlar impulsos, antecedentes de maltrato en la infancia y baja autoestima.

Otros factores incluyen la normalización de la violencia en la sociedad y la creencia de que el hombre debe ejercer control sobre la mujer. El alcoholismo es una de las principales problemáticas que llevan a la implementación de la violencia dentro de la familia. Aunque la violencia se puede ejercer por hombre o mujer, el sexo masculino es quien predomina mayormente al ser relacionado con el alcohol y la violencia, ya que su dependencia y el costo monetario que éste necesita para poder suplir su "necesidad" lo convierte en una persona vulnerable a la agresividad por causa del estrés y su abstinencia obligada (Albarán et ál., 2022).

Consecuencias de la violencia en los adolescentes

Los adolescentes que crecen en entornos violentos pueden experimentar miedo y ansiedad constantes. Dependiendo de su edad y circunstancias, pueden presentar:

Baja autoestima y aislamiento social.

Problemas de conducta como falta de respeto a figuras de autoridad.

Involucramiento en conductas de riesgo como el consumo de drogas y alcohol.

Dificultades académicas y deserción escolar.

Según González et ál. (2018), la violencia intrafamiliar impacta la integridad física, sexual, moral y psicológica de las víctimas, quienes muchas veces callan por miedo. Esto dificulta la atención adecuada y la implementación de políticas de protección.

Contexto socioeconómico y datos sobre la violencia intrafamiliar

Así mismo, en América Latina y el Caribe, el deterioro socioeconómico ha reducido los mecanismos de protección infantil. Durante la pandemia de COVID-19, los niveles de violencia aumentaron (CEPAL, 2020).

En 2021, el 7.4 % de las muertes violentas correspondió a menores de edad. En estados como Nayarit, Durango y Campeche, esta cifra alcanzó el 20 %. Además, se registraron 949 casos de feminicidio en menores de 18 años, cifra que aumentó respecto a 2020 (Aguilar, 2022).

Además, un estudio realizado por López et ál. (2017) en 22 escuelas primarias de San Francisco de Campeche reveló que la violencia familiar afectaba al 31 % de las familias. Se identificó que la madre era la principal perpetradora de violencia física, utilizando métodos como golpes con la mano y el cinturón. Además, el estudio encontró que la violencia en el hogar se correlaciona con el riesgo de suicidio infantil, presente en el 54 % de los niños encuestados.

La violencia familiar como un problema social estructural

Históricamente, la violencia familiar ha sido percibida como un asunto privado. Sin embargo, el movimiento feminista ha contribuido a visibilizarla como una problemática de violencia de género. Este enfoque ha permitido entender que la violencia familiar abarca agresiones físicas, psicológicas, económicas, sexuales y patrimoniales, afectando principalmente a mujeres, niñas y niños (Chávez, 2016, citado en López et ál., 2017).

Conforme a ello, la violencia familiar es un problema global que impacta de manera significativa a los adolescentes. Sus consecuencias incluyen trastornos emocionales como ansiedad, insomnio y depresión, además de problemas de conducta que pueden derivar en futuras dinámicas de agresión. Si no se abordan estas problemáticas, existe un alto riesgo de que estos adolescentes repliquen patrones de violencia en su vida adulta, perpetuando un ciclo de maltrato en la sociedad (Saldaña y Gorjón, 2021).

MÉTODO

La metodología empleada en este artículo es de tipo descriptivo, transversal, con enfoque cuantitativo. La población de estudio son los adolescentes de 12 a 14 años, del segundo grado de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 23, del turno matutino, del municipio de Campeche, siendo un total de 72 estudiantes que participaron en esta investigación.

La muestra fue probabilística, participando 72 estudiantes de entre 12 y 14 años de los segundos grados

Criterios de inclusión:

Qué sean alumnos de la Escuela Secundaria # 23.

Solo pudieron participar los alumnos del 2do grado.

Dentro de la investigación se estable que alumnos del turno matutino.

Participaron en la investigación los alumnos interesados en ser parte del proyecto.

Alumnos que firmaron el consentimiento informado.

Criterios de exclusión.

Los alumnos que no aceptaron participar en esta investigación.

Los adolescentes que no estudian en dicha escuela.

Alumnos que no son de segundo grado.

Se utilizaron dos instrumentos, una encuesta y la técnica del dibujo "monstruo de las emociones" para identificar el sentir emocional de los adolescentes cuando viven violencia intrafamiliar.

Se empleó para ello la encuesta elaborada por los investigadores para identificar a los estudiantes que presentan violencia intrafamiliar; para este artículo se requirió de 7 opciones para lograr el presente documento, la encuesta consistió de 11 reactivos: sexo; estado civil; ¿Te has sentido intimidado alguna vez en tu casa?; ¿cuáles de estos actos calificaría usted como violencia entre las personas?; ¿sufres o has sufrido algún tipo de violencia familiar?; ¿alguna vez has sido agredido (a) por algún miembro de su familia? y ¿la violencia de alguna manera te ha afectado en tu contexto escolar?

Posteriormente se empleó el material educativo basado en el cuento de inteligencia emocional de Anna Llenas denominado "el monstruo de colores". Para la recolección de los datos se utilizó Google Formulario, donde se recopiló la información, para luego ser procesada y analizada a través del programa de SPSS y Excel.

RESULTADOS

Los siguientes datos que se describen a continuación fueron aplicados a 72 estudiantes de la Escuela Secundaria Número 23, cabe mencionar que no todos los estudiantes se incluyeron en la investigación porque fue parte de una participación voluntaria, cabe mencionar que hubo representatividad debido a que existieron estudiantes de primero, segundo y tercer grado. Una vez aplicado el instrumento, se procedió a la elaboración de la base de

datos con apoyo del programa estadístico de SPSS versión 25, del cual se derivó el análisis de los resultados obtenidos. A continuación, se presentan dichos resultados:

Tabla 1

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	29	40.3
Hombre	40	55.6
Otro	3	4.2
Total	72	100.0

De acuerdo con la Tabla 1, la mayoría de los participantes en la investigación son hombres (55 %), lo que indica una ligera predominancia de adolescentes varones en el estudio. Sin embargo, las afectaciones emocionales derivadas de la violencia intrafamiliar se presentan tanto en hombres como en mujeres, lo que sugiere que este fenómeno no distingue género, aunque su expresión emocional pueda variar.

Tabla 2

¿Estado civil de tus padres?

	Frecuencia	Porcentaje
Casados	48	66.7
Separados	16	22.2
Divorciados	8	11.1
Total	72	100.0

En la Tabla 2 se expone la situación civil de los padres. Se identificó que el 66.7 % de los estudiantes provienen de hogares donde los padres están casados, mientras que el 22.2 % tienen padres separados y el 11.1 % padres divorciados. Esto sugiere que la violencia intrafamiliar no es exclusiva de familias desintegradas, sino que también ocurre dentro de hogares con una estructura tradicional. La estabilidad conyugal no siempre garantiza un ambiente libre de violencia, lo que subraya la importancia de evaluar la dinámica familiar más allá del estado civil de los padres.

Tabla 3

¿Violencia en casa?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	56	77.8
No	13	18.1
no quiero responder	3	4.2
Total	72	100.0

En relación con la Tabla 3, un alarmante 77 % de los adolescentes reportó vivir violencia en casa, lo que confirma la alta prevalencia de este problema en el contexto estudiado. Este dato refuerza la necesidad de implementar programas de intervención y prevención en las instituciones educativas y en la comunidad para reducir la incidencia de violencia intrafamiliar y sus efectos en los adolescentes.

Ante esto, es de gravedad que los estudiantes vivan en el núcleo familiar con violencia, lo cual les afecta emocionalmente, así como en la escuela y amigos. La violencia que se ejerce dentro de la familia suele recaer en las mujeres, niños y ancianos, quienes constituyen los sectores vulnerables (Morales, 2005).

Tabla 4

¿Qué violencia recibes en casa?

	Frecuencia	Porcentaje
Golpes	13	18.1
Insultos	41	56.9
Gritos	17	23.6
Abuso sexual	1	1.4
Total	72	100.0

Nota: *se expone qué tipo de violencia se recibe en el contexto familiar, desagregadas entre las más importantes.*

La Tabla 4 es alusiva al cuestionamiento sobre qué tipo de violencia reciben en casa los estudiantes, donde el 56.9 % de los estudiantes reportó ser víctima de insultos, lo que indica que la violencia psicológica es la más frecuente en los hogares.

El 23.6 % mencionó recibir gritos, lo que refuerza el patrón de abuso emocional. El 18.1 % indicó haber recibido golpes, reflejando la persistencia de la violencia física en la dinámica familiar. Un 1.4 % reportó haber sido víctima de abuso sexual, lo que, aunque en menor proporción, representa un problema grave con consecuencias devastadoras para la víctima.

Estos datos demuestran que la violencia psicológica es la más común, pero la violencia física y sexual también están presentes, afectando significativamente el bienestar de los adolescentes.

Con relación con la definición ofrecida por (López, 2009), clasifica de acuerdo con quién tiene el rol de abusador y abusado en la relación, delimitando que existe violencia física, psicológica y sexual. De la misma manera la violencia familiar es un tipo de violencia de género, que interrelaciona con diferentes tipos y actos de intimidación/agresiones como: la violencia psicológica, la física, la patrimonial, la económica y la sexual (Chávez, 2015).

Tabla 5

¿Con qué te golpean?

	Frecuencia	Porcentaje
Mano	52	72.2
Cinturón	13	18.1
Cable	1	1.4
Chancleta	5	6.9
Nada	1	1.4
Total	72	100.0

Nota: *esta tabla refleja de qué manera recibe la violencia.*

La Tabla 5 nos indica que el 72.2 % de los estudiantes reciben la violencia física en casa por parte de sus padres y hermanos, siendo con la mano las más repetida; el 18.1 % mencionan que los golpean con cinturón, el 1.4 % con cable, el 6.9 % son golpeados con chancleta y el 1.4 % no recibe violencia física.

Por lo que cualquier acto u omisión intencional o por negligencia o incumplimiento al deber de cuidado, destinado a dañar a niñas, niños y adolescentes, y que genere riesgo o daño a su salud; quedan incluidos: toda forma de ofensa, injuria, insulto, agravio, humillación, ultraje, mortificación, vilipendio, golpes, lesiones físicas y emocionales; abandono; trata de personas, abuso sexual; maltrato institucional; bullying; mobbing; negligencia parental y cualquier otra forma análoga, que ponga al menor en situación de riesgo o desamparo (Sotelo, 2014).

Esto sugiere que, aunque el uso de la mano es el método más común de agresión física, aún persisten prácticas violentas con objetos, lo que puede provocar daños físicos más severos.

Tabla 6

¿Consideras que la violencia te afecta en?

	Frecuencia	Porcentaje
Escuela	32	44.4
Amigos	11	15.3
Casa	5	6.9
Familia	16	22.2
No me afecta	8	11.1
Total	72	100.0

Nota: *esta tabla refiere que la violencia se da, no solo en la casa, si no en diversos entornos.*

Los estudiantes indicaron que la violencia en el hogar afecta diferentes áreas de sus vidas:

el 44.4 % reportó afectaciones en su desempeño escolar, lo que sugiere que la violencia impacta directamente su concentración y motivación académica. El 22.2 % mencionó que su relación familiar se ve deteriorada debido a la violencia. El 15.3 % indicó que afecta sus relaciones con amigos, lo que puede generar aislamiento social. Un 6.9 % mencionó que la violencia les afecta directamente en casa, lo que podría implicar un ambiente de constante tensión y miedo.

Estos datos evidencian que la violencia intrafamiliar tiene un impacto multidimensional en la vida de los adolescentes, no solo afectando su bienestar emocional, sino también su desarrollo académico y social.

Tabla 7

¿Consideras que te afecta la violencia que vives en casa emocionalmente?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	48	66.7
No	23	31.9
Otro	1	1.4
Total	72	100.0

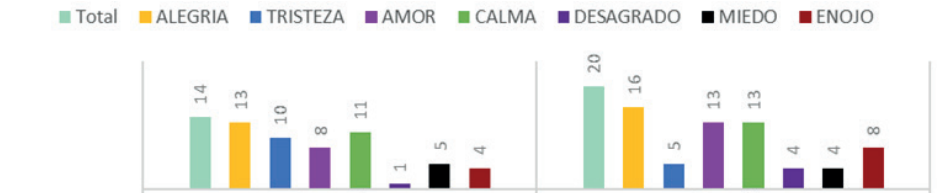
Nota: *esta tabla manifiesta que la violencia afecta al adolescente emocionalmente.*

El 66.7 % de los adolescentes reconoció que la violencia en el hogar afecta su estado emocional, generando sentimientos de tristeza, miedo y enojo. El 31.9 % afirmó que no le afecta, lo que puede deberse a mecanismos de adaptación o minimización del problema. Un 1.4 % dio una respuesta alternativa, lo que indica que algunos adolescentes pueden no ser completamente conscientes del impacto emocional que la violencia tiene en ellos. La alta prevalencia de afectaciones emocionales resalta la necesidad de estrategias de apoyo psicológico dentro de las escuelas para ayudar a los adolescentes a procesar sus experiencias y desarrollar herramientas de afrontamiento saludables.

Resultados del dibujo de “El monstruo de colores”

Tabla 8

Emociones de los alumnos de secundaria.



	Femenino	Masculino
Total	14	20
ALEGRIA	13	16
TRISTEZA	10	5
AMOR	8	13
CALMA	11	13
DESAGRADO	1	4
MIEDO	5	4
ENOJO	4	8

De la técnica aplicada a los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 23, está dividida por sexo, siendo 14 mujeres y 20 hombres; analizando el porcentaje de cada emoción que resultó del dibujo “el monstruo de colores” se obtuvo lo siguiente: la tristeza fue reportada por 10 mujeres y 5 hombres, reflejando una tendencia a la melancolía y desesperanza en quienes viven violencia en casa. El enojo fue expresado por 4 mujeres y 8 hombres, lo que puede estar relacionado con la frustración generada por el abuso constante. El miedo fue señalado por 5 mujeres y 4 hombres, lo que demuestra la constante sensación de inseguridad y angustia que experimentan los adolescentes. Estos resultados confirman que la violencia intrafamiliar tiene un fuerte impacto emocional en los jóvenes, afectando su estabilidad psicológica y bienestar.

DISCUSIÓN

Hoy por hoy la violencia constituye un problema social de primer orden en las familias de todo el mundo. Sin embargo, en ocasiones los padres no se dan cuenta de las afectaciones que les resulta vivir en un hogar donde no hay funcional estabilidad, estas consecuencias de la violencia, a lo largo de su vida llega a tener serias dificultades se crece con odio, culpa, tristeza e inseguridad, lo que desde su percepción genera círculos de violencia

siguiendo un patrón que no es fácil romper.

Por otro lado y que no es ajeno, los vicios, en especial el alcohol o las drogas desde la edad adolescente buscando la atención que no logra tener por parte de sus padres.

Como sostiene Chávez (2016 como se citó en López et ál., 2017) la violencia familiar ha permanecido históricamente oculta dentro del ámbito doméstico, siendo percibida como un aspecto privado de la vida familiar y no como una problemática de interés público. Se argumenta que esta forma de violencia constituye un factor determinante en la generación de conductas violentas entre los adolescentes. Este fenómeno se caracteriza por la vulneración de los derechos de los miembros de la familia mediante agresiones de índole física, psicológica, económica, sexual y patrimonial, afectando principalmente a mujeres, niñas y niños.

CONCLUSIÓN

Las evidencias obtenidas a partir de las tablas demuestran que la violencia intrafamiliar es un problema extendido entre los adolescentes estudiados, con un alto porcentaje de ellos sufriendo violencia física, psicológica y en menor medida sexual. Los efectos de esta violencia trascienden el entorno familiar, afectando su rendimiento escolar, sus relaciones interpersonales y su salud mental.

El análisis destaca la importancia de implementar estrategias de intervención desde el ámbito educativo, psicológico y social, para reducir el impacto negativo de la violencia en la vida de los adolescentes. Es necesario fomentar espacios seguros dentro de las escuelas, capacitar a los docentes en la detección de señales de abuso y promover campañas de concienciación para prevenir la normalización de la violencia en los hogares.

En definitiva, la violencia intrafamiliar no solo daña el presente de los adolescentes, sino que también puede condicionar su futuro, aumentando el riesgo de que repitan patrones de abuso en sus propias relaciones. La

intervención oportuna y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los jóvenes son herramientas clave para romper este ciclo y construir una sociedad más equitativa y libre de violencia.

REFERENCIAS

Aguilar, K. (20 de abril de 2022). Nayarit, Durango y Campeche: estados más peligrosos para las niñas y adolescentes. *24 horas, el diario sin límites.* https://24-horas.mx/mexico/nayarit-durango-y-campeche-estados-mas-peligrosos-para-las-ninas-y-adolescentes/

Albarán Cifuentes, M. V., Ospina Osorio, L. T. y Pareja Arredondo, A. M. *Factores de riesgo en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar: un estado del arte* [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/items/3c27cd2a-c32c-4bd5-9472-78368690a11f

CEPAL (2020). Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19. *Naciones Unidas*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46485/1/S2000611_es.pdf

CNDH (2016). *¿Qué es la violencia familiar y cómo contrarrestarla?* [Archivo PDF]. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Que-violencia-familiar.pdf

Chavez Carapia, J. C. (2015). *Violencia familiar*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México y Escuela Nacional de Trabajo Social. https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/308

Docal Millán, M. C., Akl Moanack, P. M., Pérez García, L. Y. y Sánchez Betancourt, L. K. (2022). Violencia intrafamiliar. Un riesgo para el desarrollo de la primera infancia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 77-101. https://doi.org/10.21501/22161201.3628

González Cuétara, J. M., Loy Vera, B. H., Vera Ponce, T., Lugo Jáurica, B. R., Rodríguez García, C. y Carvajal Rodríguez, E. (2018). Violencia intrafamiliar. Una mirada desde la adolescencia. *Acta Médica del Centro*, 12(3), 273-285. https://revactamedicacentro.sld.cu/index.php/amc/article/view/926/1189%20https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

López Caamal, M. E., Sánchez Ehuán, A. D., Ruiz de Chávez Figueroa, M. C., Jaimez Rodríguez, M. G., Segura Escamilla, A. y Sarabia Alcocer, B. (2017). La violencia intrafamiliar como factor de riesgo para el suicidio en estudiantes de educación primaria en la ciudad de San Francisco de Campeche. *I.C. Investig@ción*, (13), 10-47. https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2018No13/Ano2018No13_10_47.pdf

López Angulo, L. M. (2009). Guía metodológica para la asistencia a mujeres víctimas de violencia. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7(5), 62-83. http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v7n5/v7n5a805.pdf

Morales Hernández, R. (2005). Violencia familiar en Sergio García Ramírez, Olga Islas de González Mariscal y Leticia Vargas Casillas (Coordinadores), *Temas de derecho penal, seguridad pública y criminalística* (pp. 131-149). Editorial UNAM. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1724/19.pdf

OMS (2022). *Violencia y Salud Mental* [Archivo PDF]. https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf

Ruíz Hernández, M., Alzuri Falcato, M., López Angulo, L., Hernández Cabrera, Y. y Calzada Urquiola, Y. (2019). Violencia intrafamiliar directa percibida por adolescentes. *Revista Finlay*, 9(2), 71-81. https://www.medigraphic.com/pdfs/finlay/fi-2019/fi192b.pdf

Sánchez Ramírez, M.C. (2021). *Violencia familiar: legislación nacional y políticas públicas*. Instituto Belisario Domínguez. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5339/CI_77.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Saldaña Ramírez, H. S. y Gorjón Gómez, G. J (2021) Causas y consecuencias de la violencia familiar: caso Nuevo León. *Justicia*, 25(38), 189-214. https://doi.org/10.17081/just.25.38.4002

Educación profesional a proveedores de Pomuch: de la candidatura de Pueblo Mágico al Turismo Comunitario

Recepción: 17 de febrero de 2025 | Aprobado: 2 de mayo de 2025

Cinthia Guadalupe Zetina Barrientos

Licenciada en Turismo por el Instituto Campechano, Docente de la Escuela de Turismo y de la Preparatoria Vespertina "Prof. Ramón Berzunza Herrera". Correo electrónico: cinthia.zetina@instcamp.edu.mx **ORCID: 0009-0001-6068-9239**

RESUMEN

El Programa Pueblos Mágicos fue una estrategia de política turística en México que asignaba una identidad representativa a localidades con potencial turístico, destacando su riqueza cultural y natural. Sin embargo, el 30 de enero del presente año, en el transcurso de esta investigación, la Secretaría de Turismo Federal anunció su desaparición, dando paso a un nuevo enfoque denominado Turismo Comunitario. Es importante señalar que el objetivo inicial de esta investigación fue concebido desde un enfoque en la educación profesional como requisito previo para la obtención del nombramiento de Pueblo Mágico, tomando en cuenta los lineamientos de la Secretaría de Turismo (SECTUR). No obstante, ante la eliminación de dicho programa, se reorientó el estudio hacia la relevancia cultural y el significado identitario que representa Pomuch, Campeche, considerando las implicaciones del nuevo modelo. Mediante una metodología cualitativa con enfoque exploratorio, se aplicaron encuestas a prestadores de servicios turísticos y se realizaron observaciones de campo a fin de identificar las principales limitaciones del destino. Se encontraron carencias significativas como baja capacitación técnica, ausencia de certificaciones oficiales, desconocimiento de estándares

de calidad y escasa vinculación con instituciones formativas. Estas limitaciones comprometen la competitividad de Pomuch ante el nuevo modelo de Turismo Comunitario. Como resultado, se propone un Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT) como estrategia para elevar la calidad de la oferta turística y facilitar la transición de Pomuch hacia una gestión sostenible del turismo. La investigación se limita al análisis de Pomuch como caso de estudio, por lo que los hallazgos no son generalizables.

Palabras clave: *educación profesional, Pueblos Mágicos, Pomuch, prestadores de servicios turísticos, Turismo Comunitario.*

ABSTRACT

The Pueblos Mágicos Program was a tourism policy strategy in Mexico that granted a representative identity to localities with potential for tourism, highlighting their cultural and natural beauty. However, on January 30 of this year, during the course of this research, the Federal Ministry of Tourism announced the termination of the program, giving way to a new approach called Community-Based Tourism. It is important to note that the initial objective of this research was conceived with a focus on professional education as a prerequisite for obtaining the Pueblo Mágico designation, in accordance with the guidelines of the Ministry of Tourism (SECTUR). Nevertheless, due to the program's elimination, the study was reoriented toward the cultural relevance and identity significance of Pomuch, Campeche, considering the implications of the new model. Using a qualitative methodology with an exploratory approach, surveys were conducted with tourism service providers and field observations were carried out to identify the main limitations of the destination. Significant shortcomings were found, such as low technical training, lack of official certifications, unfamiliarity with quality standards, and limited connections with educational institutions. These limitations hinder Pomuch's competitiveness under the new Community-Based Tourism model. As a result, a Professional Education Plan for

Tourism Providers (PEPPT) is proposed as a strategy to enhance the quality of the tourism offering and to facilitate Pomuch's transition toward sustainable tourism management. The study is limited to the analysis of Pomuch as a case study; therefore, the findings are not generalizable.

Keywords: *professional education, Pueblos Mágicos, Pomuch, tourism service providers, Community-Based Tourism.*

INTRODUCCIÓN

Una de las principales actividades económicas y socioculturales a nivel mundial, es el turismo, destacándose como un motor de desarrollo para diversas comunidades. En México, la actividad turística ha sido impulsada a través de diversas estrategias gubernamentales, entre las que destaca el Programa Pueblos Mágicos.

El término de Pueblo Mágico fue definido por la Secretaría de Turismo (SECTUR, 2014), como los sitios que cuentan con lugares llenos de símbolos, cultura, leyendas, poblados con gran historia que a lo largo de los años han sido puntos clave de hechos trascendentales, es decir, son lugares que son ejemplo de la identidad nacional aprovechando al máximo los recursos naturales y culturales del país.

Desde su creación, el programa ha crecido significativamente, contando actualmente con 177 Pueblos Mágicos, distribuidos en todo el territorio nacional. En el estado de Campeche, tres localidades han obtenido esta distinción: Palizada, que obtuvo la declaratoria en 2011; Isla Aguada, perteneciente al municipio de Carmen, que se incorporó al programa en 2020 (SECTUR, 2020). Finalmente, la Unidad de Comunicación Social (2023) destaca la localidad de Candelaria, quien recibió su designación como Pueblo Mágico el 26 de junio de 2023, debido a su notable patrimonio cultural, histórico y sus tradiciones arraigadas.

Ante el panorama de la desaparición del programa de Pueblos Mágicos, se replantea la estrategia para postular a Pomuch dentro del nuevo modelo de Turismo Comunitario. Su riqueza cultural y patrimonial, así como su identidad, se manifiestan en diversas expresiones, como el ritual funerario de la limpieza de los santos restos, reconocido como patrimonio cultural del Estado (Decreto Número 197, 2017). La tradición panadera, que constituye un atractivo gastronómico y una fuente importante de economía local, también ha sido destacada como parte esencial de su identidad (Domínguez, 2020). Estos elementos, sumados a su ubicación estratégica en la histórica ruta del Camino Real, consolidan a Pomuch como un destino con alto potencial turístico.

La Organización Mundial del Turismo (OMT, 2020) enfatiza que el turismo no solo fomenta el crecimiento económico, sino que también contribuye a la preservación del patrimonio y a la consolidación de la identidad cultural. Sin embargo, para que una localidad aproveche plenamente estos beneficios, es fundamental garantizar la profesionalización de los proveedores de servicios turísticos. Desde este sentido, Pomuch cuenta con características que lo hacen apto para su distinción dentro del Turismo Comunitario, sin embargo, se detectan deficiencias en términos de capacitación turística y certificaciones, lo que podría comprometer su competitividad en el sector. La implementación de un plan de educación profesional en el contexto del turismo comunitario es esencial para garantizar el desarrollo sostenible y la competitividad de las comunidades involucradas. Invertir en educación profesional dentro del turismo comunitario es una estrategia clave para empoderar a las comunidades, preservar su patrimonio y asegurar un desarrollo turístico responsable y sostenible.

Por tal motivo, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de formación profesional de los proveedores de servicios turísticos en Pomuch y proponer la implementación del Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT), el cual tiene como

finalidad capacitar a los actores clave del turismo en la comunidad de Pomuch, alineándolos con los estándares de calidad exigidos en el sector Turístico, permitiendo que puedan consolidarse como un destino sostenible y competitivo.

1.1. Pomuch, de la Postulación a Pueblo Mágico a una Nueva Estrategia: Turismo Comunitario

La actividad turística por su propia naturaleza contribuye al rescate y preservación del patrimonio turístico, siendo estos la oferta primordial y motivante del desplazamiento de visitantes a destinos turísticos, lo cual genera derrama económica y se produce el efecto multiplicador entre los residentes (OMT, 2020).

Es fundamental reconocer la importancia del conocimiento empírico, aquel que se transmite de generación en generación a través de la experiencia y el ejemplo. Es a partir de este proceso histórico, que las manifestaciones culturales vivas se fueron formando y transmitiendo por varias generaciones.

“Las tradiciones se transmiten por medios orales, gestos y comportamientos, y se modifican con el transcurso del tiempo a través de un proceso de recreación colectiva” (Urteaga, 2005, p. 8).

Pomuch se encuentra a sólo 65 kilómetros al norte de Campeche, en el municipio de Hecelchakán (Domínguez, 2020). Situado en la región conocida como Camino Real, región maya que abarca los estados mexicanos de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Chiapas y Tabasco, así como una franja de los países vecinos de Belice, Guatemala y Honduras, un área que conserva de forma integral su herencia patrimonial y cultural.

Inesperadamente, el pasado 30 de enero, Josefina Rodríguez Zamora, secretaria de Turismo Federal, anunció la desaparición del programa Pueblos Mágicos, una iniciativa que había logrado impulsar el turismo en 177 localidades de México, promoviendo su identidad, cultura y desarrollo económico. En su lugar, se presentó el programa Turismo

Comunitario, el cual busca mantener el impulso turístico en estos destinos, pero con un enfoque más centrado en la participación local.

El concepto de Turismo Comunitario aparece por primera vez en la obra de Murphy (1985), donde se analizan aspectos relacionados con el turismo y las áreas rurales de los países menos desarrollados. Posteriormente, el autor aborda este tema en otros trabajos de investigación, como el de 2004. En los estudios de Hall y Richards (2000), se plantea el turismo como una herramienta para reducir la pobreza.

La transición de un modelo a otro no puede darse de manera abrupta sin estrategias bien definidas. En el caso de Pomuch, el quedarse a un paso del nombramiento de Pueblo Mágico representa un golpe significativo ya que no solo habría elevado su atractivo turístico, sino que también habría abierto puertas a financiamiento, promoción y desarrollo estructural. Sin embargo, más que ver la cancelación del programa como un obstáculo definitivo, se debe aprovechar como una oportunidad para fortalecer su oferta turística bajo los principios del Turismo Comunitario.

Existen diversas particularidades en Pomuch que hacen se considere apto para incluirse a este nuevo programa. Un ejemplo de ello es señalado en el Periódico Oficial del Estado donde se emite la declaratoria de inscripción al Patrimonio Cultural del Estado a la limpieza de los santos restos, ritual funerario de la comunidad maya de Pomuch, donde se destacan las características culturales, históricas y naturales de la localidad que la convierten en un destino único, con un fuerte potencial para el desarrollo turístico y la preservación de su identidad.

El patrimonio desempeña un papel fundamental en el turismo comunitario porque no solo representa la identidad y memoria de un pueblo, sino que también es la base sobre la cual se pueden desarrollar experiencias turísticas auténticas y sostenibles. A diferencia de un producto de consumo tradicional, el patrimonio es un legado vivo que debe gestionarse con cuidado para evitar su degradación.

El turismo comunitario, desarrollándolo de manera responsable, puede ser una herramienta clave para la conservación del patrimonio natural y cultural, genera empleo, fomenta el arraigo local y permite que las comunidades sean protagonistas en la gestión de su propio desarrollo.

La práctica de limpiar los restos óseos en esta comunidad representa una tradición ancestral que ha perdurado de manera significativa en el entorno local. Este ritual, característico de la zona maya peninsular, refleja el sincretismo entre las creencias mayas y las influencias culturales españolas. “La comunidad maya de Pomuch se considera el lugar en donde se mantiene la tradición hasta nuestros días con la máxima solemnidad, ejemplifica la muestra más completa de este tipo de rituales funerarios mayas” (Decreto Número 197, 2017, p. 23).

La limpieza de los santos restos no constituye la única actividad turística distintiva de Pomuch, la comunidad también cuenta con una asociación panadera y una cooperativa de transporte que caracterizan la actividad económica del lugar. De manera particular, la asociación panadera desempeña un rol fundamental como una de las principales fuentes económicas locales, dado que la producción de pan es un atractivo significativo que impulsa la afluencia de visitantes. En el municipio operan aproximadamente seis panaderías de gran relevancia, de las cuales cinco accedieron a participar en este estudio de investigación: La Huachita, La Conchita, Los Tres Reyes, Mary y Panecito, siendo estas las más representativas del poblado.

La desaparición del programa Pueblos Mágicos es una pérdida lamentable para las localidades que aspiraban a este reconocimiento, especialmente para comunidades en desarrollo como Pomuch. Sin embargo, el turismo comunitario, que se basa en la participación activa de la comunidad local en la gestión y desarrollo del destino turístico, podría ser una alternativa viable si se gestiona de manera efectiva y si se garantiza que los beneficios lleguen realmente a las comunidades. Según Murphy (1985), el turismo comunitario implica

el involucramiento directo de los residentes en la planificación y desarrollo turístico, lo que permite que se preserven sus tradiciones y recursos culturales mientras se generan beneficios económicos. Además, Hall y Richards (2000) destacan que este enfoque permite a las comunidades no solo recibir a los turistas, sino también beneficiarse directamente de la conservación de su patrimonio y la creación de empleo local. La profesionalización del sector turístico a través del PEPPT permitirá mantener y mejorar la oferta turística de estos destinos, asegurando su crecimiento y sostenibilidad a largo plazo.

1.2. Significancia del estudio

Se argumenta que esta investigación es viable dado que no se han identificado documentos que aborden, la ausencia de un programa de educación profesional turística específicamente orientado a sensibilizar y capacitar a los proveedores de servicios turísticos de esta localidad.

Ante este panorama, el Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT) se presenta como una herramienta clave para mitigar los efectos negativos de la desaparición de Pueblos Mágicos. La capacitación formal de los prestadores de servicios turísticos sigue siendo fundamental para mejorar la calidad de la oferta y garantizar experiencias satisfactorias para los visitantes.

Si bien Pomuch ya no podrá aspirar a la distinción de Pueblo Mágico, su potencial turístico no debe quedar estancado. La implementación de un programa estructurado de formación y profesionalización permitirá que la comunidad se adapte y destaque dentro del nuevo modelo de Turismo Comunitario, asegurando la competitividad de sus atractivos culturales y gastronómicos.

> El desarrollo de la población local a través del turismo solo se logra en la medida en que los residentes conozcan la dinámica del sector y comprendan la importancia del lugar que ocupan en el sistema. Así mismo, es necesario que los residentes conozcan los programas en materia turística dirigidos a ellos para ser receptores de los beneficios generados por la llegada de visitantes. (Organización Mundial del Turismo, 2017, como se citó en Santos et ál., 2023, p. 117)

Los alcances de este trabajo de investigación están exclusivamente dirigidos a los proveedores de servicios turísticos con el fin de aplicar el PEPPT antes de la introducción del nuevo programa de Turismo Comunitario, lo que permitirá adquirir los conocimientos necesarios para ofrecer un producto de calidad y, sobre todo, estar preparados para recibir un mayor número de visitantes. Tal como lo precisó el ex secretario de Turismo, Miguel Torruco Marqués, quien estuvo a cargo de la Secretaría de Turismo Federal durante el periodo 2018 - 2024 , por su gira de trabajo en Puebla, en la que se entregaron actualizaciones en los nombramientos de Pueblos Mágicos, este nombramiento otorga un valor agregado como destino y representa un impulso para atraer a más turistas, tanto nacionales como extranjeros, interesados en acercarse a la cultura, las tradiciones, la naturaleza y la gastronomía de estos enigmáticos sitios turísticos (Secretaría de Turismo, 2024).

A lo largo de los años, el poblado de Pomuch ha experimentado un crecimiento económico gradual. Sin embargo, la actividad turística se posiciona como una de las principales alternativas para impulsar la generación de ingresos en la localidad.

El sistema turístico se define como un conjunto de elementos vinculados entre sí, cuyo objetivo es satisfacer las necesidades de uso de tiempo libre de turistas o visitantes en las llamadas localidades turísticas. Los elementos que integran el sistema turístico son la superestructura, la oferta, la demanda, la infraestructura, la comunidad local, los atractivos y la planta turística (Abarca, 2017).

En el caso de Pomuch, estos elementos se manifiestan de diversas maneras dentro del turismo comunitario. La superestructura está representada por la Secretaría de Turismo de Campeche y el gobierno municipal de Hecelchakán, que han trabajado en la promoción del turismo local. En cuanto a la oferta turística, Pomuch destaca por su identidad cultural y tradiciones únicas, como el ritual funerario de limpieza de los santos restos, su reconocida panadería artesanal y su conexión con la histórica Ruta del Camino Real. La demanda turística proviene principalmente de viajeros interesados en el turismo cultural, religioso y gastronómico. La infraestructura es otro factor clave en el desarrollo turístico. Pomuch cuenta con accesibilidad por carretera y una conexión con otros destinos de Campeche, pero su infraestructura turística es aún limitada. Se detecta la falta de hospedaje, señalización adecuada, baños públicos y áreas de servicio que afecta la experiencia del turista y reduce el tiempo de permanencia en el municipio.

La comunidad local juega un papel fundamental en el Turismo Comunitario, ya que es la principal gestora y beneficiaria del turismo en el destino. La población de Pomuch ha logrado preservar y transmitir sus tradiciones, pero enfrenta dificultades en la capacitación y certificación de sus prestadores de servicios. La implementación del Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT) permitiría fortalecer sus habilidades y mejorar la atención a los visitantes, promoviendo un desarrollo turístico más sostenible.

Los atractivos turísticos de Pomuch lo distinguen de otras localidades, destacando su ritual funerario, su panadería artesanal y su relación con la historia del Camino Real. A pesar de su valor cultural, estos elementos no han sido completamente aprovechados dentro de una estrategia turística bien definida. La creación de productos turísticos innovadores y potencialización de sus festivales culturales podría aumentar su atractivo y fomentar una mayor afluencia de visitantes.

Por último, la planta turística, que abarca alojamiento, restaurantes, transporte y recreación, es aún reducida en Pomuch. La mayoría de

los establecimientos y prestadores de servicios operan de manera informal y no cuentan con certificaciones o licencias que garanticen la calidad en el servicio.

Los residentes de las localidades turísticas son los actores principales de la planificación y gestores de su localidad para convertirla en un destino turístico (Narváez et ál., 2018).

A partir de este concepto, la comunidad local se constituye como el actor principal en el objeto de estudio, siendo los proveedores de servicios turísticos los elementos clave dentro de esta investigación.

La propuesta de implementación del PEPPT en ellos, no se limita únicamente a los conceptos básicos del turismo, sino que abarca aspectos fundamentales como los impactos del turismo, la calidad del servicio, el análisis del mercado, la demanda y oferta turística, los recursos turísticos y la formulación de proyectos, entre otros. El fin de estos contenidos es fortalecer las capacidades de planificación, gestión y expansión de los negocios turísticos locales, lo que resultará en una mejora sustancial de la calidad de los servicios ofrecidos. Adicionalmente, se gestiona con la Secretaría de Turismo la asignación de personal especializado que pueda impartir esta educación profesional a los proveedores turísticos de la localidad. Mediante la aplicación de los cuestionarios, se identifican los temas y estrategias de capacitación más relevantes, permitiendo asimismo realizar un análisis comparativo de la calidad y el nivel de capacitación de los proveedores de servicios turísticos antes y después de la implementación de este plan.

Teniendo como ejemplo las campañas de sensibilización turística impartidas en Oaxaca, la educación turística y sensibilización ha logrado que los proveedores turísticos se sientan más comprometidos con el turista para brindar un mejor servicio, lo cual ha permitido el desarrollo de una competencia sana entre ellos. Mientras mejor sea la educación profesional de los proveedores, mayor será la calidad

del servicio que ofrecen y se contribuirá a reducir las quejas de los clientes (Pineda, 2023).

Este enfoque enfatiza la pertinencia del estudio, al facilitar la detección de carencias en materia de capacitación y analizar la disposición de los servidores turísticos para incorporarse a futuros programas orientados al fortalecimiento de la calidad en la prestación de servicios.

MÉTODO

La presente investigación adopta un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para explorar la percepción que tienen los proveedores de servicios turísticos en Pomuch respecto a su formación profesional, en el contexto de una posible incorporación al modelo de Turismo Comunitario. Este enfoque permite recabar información tanto objetiva, relacionada con su preparación académica y experiencia, como subjetiva, obtenida a través de opiniones en torno a la capacitación y la disposición para participar en programas de profesionalización.

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo y exploratorio, ya que busca caracterizar la formación actual de los prestadores turísticos en Pomuch y conocer su interés por desarrollar nuevas competencias ante los posibles retos del Turismo Comunitario. Para ello, se recolectaron datos mediante encuestas estructuradas y observaciones de campo.

La población objetivo está compuesta por prestadores de servicios turísticos en Pomuch, incluyendo panaderos, artesanos, guías turísticos, transportistas y emprendedores del sector. Se empleó un muestreo no probabilístico, seleccionando a 30 participantes con base en su disponibilidad y disposición para colaborar en la investigación.

Para recopilar información sobre el nivel de formación y la apertura hacia la capacitación, se aplicaron cuestionarios estructurados con

preguntas de opción múltiple y escalas tipo Likert. Estos instrumentos permitieron conocer aspectos como certificaciones obtenidas, interés en capacitarse y percepción sobre la relevancia de la profesionalización dentro del modelo de Turismo Comunitario.

En cuanto al componente cualitativo, se realizó observación directa en establecimientos turísticos y unidades de transporte, con el objetivo de explorar posibles áreas de oportunidad en la prestación de servicios. Se atendieron aspectos como la atención al cliente, conocimientos adquiridos de manera empírica, ausencia de licencias de funcionamiento o transporte, y la implementación de buenas prácticas en la operación turística.

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, permitiendo identificar tendencias generales en formación y certificación entre los prestadores. Por su parte, los datos cualitativos fueron analizados a través de técnicas de análisis de contenido, lo que facilitó la exploración de patrones y categorías relacionadas con la formación profesional y las percepciones sobre la capacitación orientada al Turismo Comunitario en Pomuch.

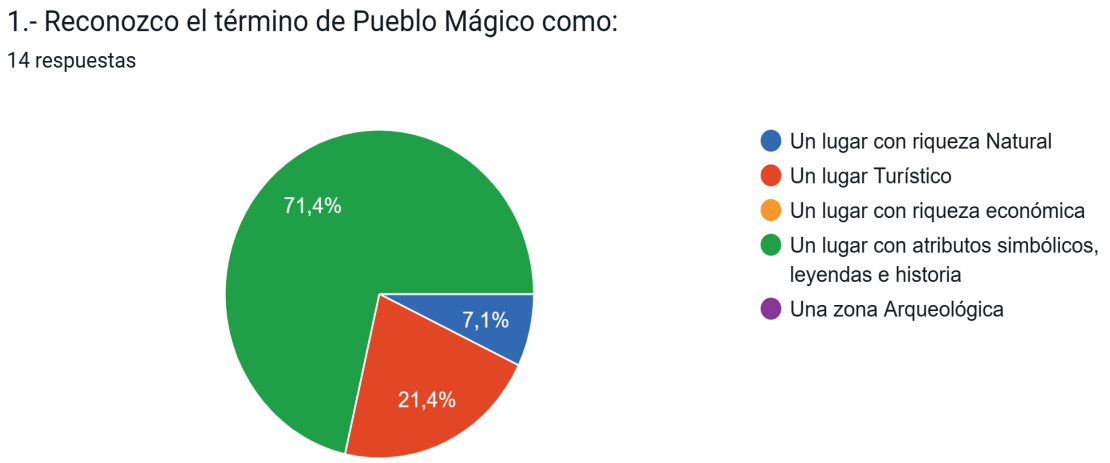
Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se obtuvo su consentimiento informado antes de aplicar los instrumentos. Se respetaron los principios éticos de la investigación social, omitiendo nombres y asegurando la participación voluntaria y libre de riesgos.

RESULTADOS

Según los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de evaluación a los proveedores turísticos de Pomuch, se concluye que el 71.4 % identifican el término “Pueblo Mágico” como un lugar con atributos simbólicos, leyendas e historia, el 21.4 % de los participantes asocian el concepto con un destino turístico. Finalmente, el 7.1 % de los encuestados considera que es un lugar con riqueza natural, mientras que las opciones relacionadas con la riqueza económica y las zonas arqueológicas no recibieron respuestas.

Figura 1

Reconozco el término de Pueblo Mágico

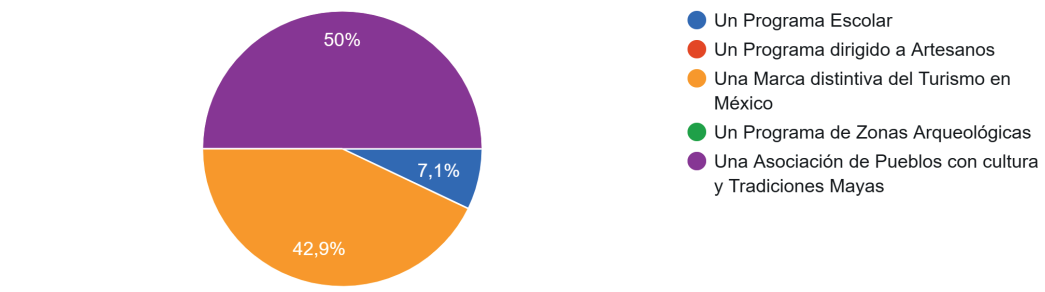


Nota: *Estos datos reflejan que la percepción de los Pueblos Mágicos está mayormente orientada hacia su valor histórico y cultural, con menor énfasis en su impacto económico o su relación con el patrimonio natural y arqueológico.*

Respecto a la percepción de los encuestados sobre la naturaleza del programa de Pueblos Mágicos, los datos indican que el 50 % de los participantes consideran que el programa representa “Una Asociación de Pueblos con cultura y Tradiciones Mayas”, lo que evidencia una fuerte relación percibida entre esta iniciativa y el patrimonio cultural regional. Asimismo, el 42.9 % de los encuestados lo identifican como “Una Marca distintiva del Turismo en México”, lo que resalta su reconocimiento como una estrategia clave para la promoción turística a nivel nacional. En contraste, solo el 7.1 % de los encuestados lo asocian con Un Programa Escolar.

Figura 2

Considero al Programa de Pueblos Mágicos

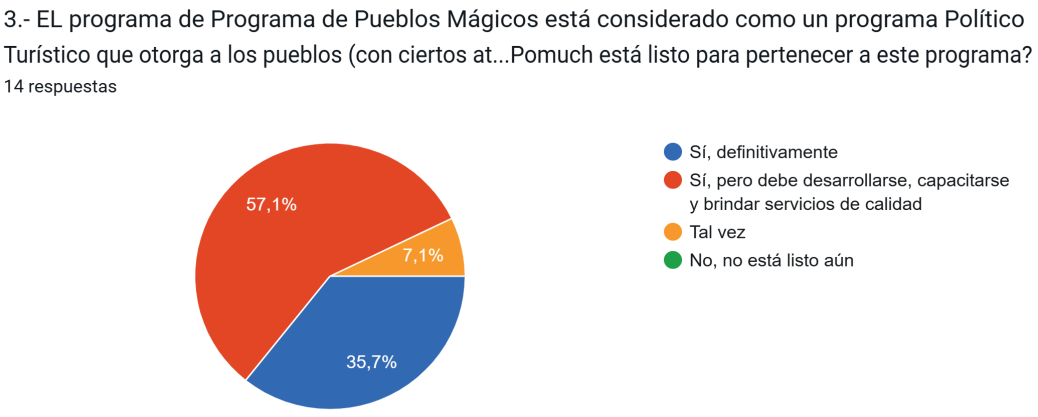


Nota: *Los resultados confirman que la percepción del programa de Pueblos Mágicos está mayormente orientada a ser una asociación de pueblos con cultura y Tradiciones Mayas como distintivo turístico*

Respecto a conocer la percepción de los proveedores de servicios turísticos de Pomuch acerca de su Incorporación al nuevo Programa de Turismo Comunitario. Los resultados indican que el 57.1 % de los participantes aceptan la incorporación, sin embargo, consideran que aún no está en condiciones óptimas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer su infraestructura, capacitación y oferta de servicios turísticos antes de su integración oficial. Por otro lado, el 35.7 % de los encuestados sostienen que el pueblo ya cuenta con los atributos necesarios para ser incluido dentro de éste, lo que refleja una valoración positiva de su desarrollo turístico y cultural. Y finalmente, el 7.1 % de los encuestados se muestran indecisos respecto a la preparación de Pomuch para ser parte del programa, lo que indica que aún existen dudas sobre si cumple con los requisitos necesarios para su integración. Cabe destacar que ninguna respuesta se ubicó en la categoría "Tal vez", lo que evidencia una dicotomía clara en la percepción de su preparación.

Figura 3

Considero que Pomuch está listo para su Incorporación al programa de Turismo Comunitario

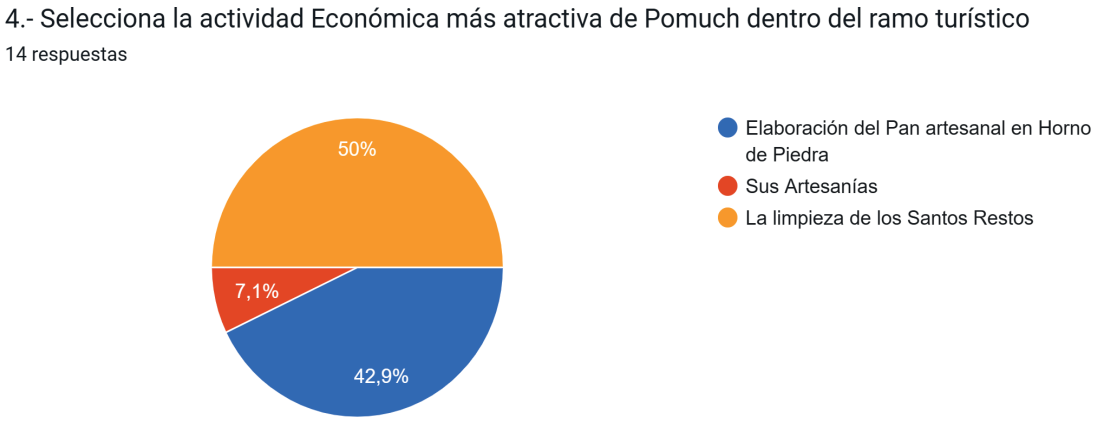


Nota: *Estos resultados sugieren que, aunque existe un consenso sobre el potencial de Pomuch para formar parte del nuevo programa de Turismo Comunitario, la mayoría de los encuestados identifica áreas críticas que requieren intervención antes de su postulación oficial.*

Al cuestionar la actividad económica más atractiva de Pomuch dentro del ámbito Turístico, los encuestados señalaron que el 50 % de los participantes consideran que “La limpieza de los Santos Restos” representa la actividad más relevante dentro del sector turístico, lo que sugiere un alto nivel de interés en esta práctica cultural distintiva y su potencial como elemento diferenciador dentro de la oferta turística local. Por otro lado, el 42.9 % de los encuestados identifican la “Elaboración del Pan Artesanal en Horno de Piedra” como la actividad económica más atractiva, lo que resalta la importancia del patrimonio gastronómico de la comunidad en la atracción de visitantes. En contraste, únicamente el 7.1 % de los participantes consideran que “Sus Artesanías” constituyen el principal atractivo, lo que indica una menor percepción de su impacto dentro del desarrollo turístico del municipio en comparación con las demás opciones evaluadas.

Figura 4

Actividad económica mas atractiva de Pomuch dentro del ámbito Turístico



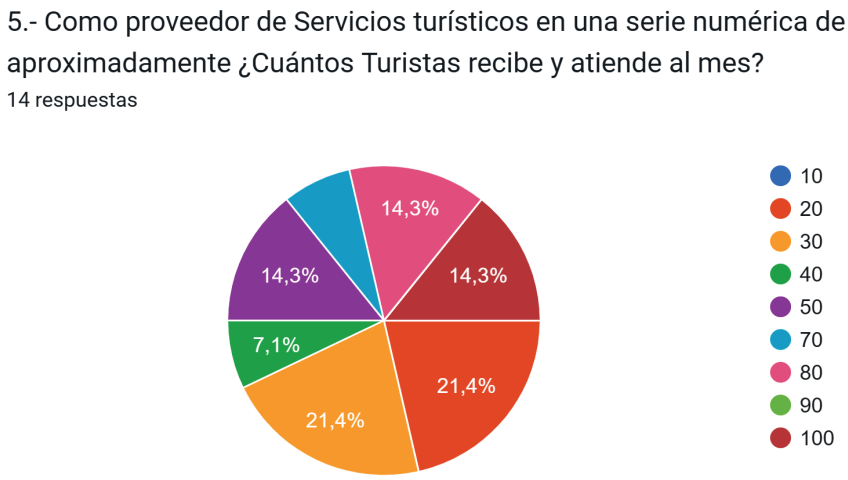
Nota: *Estos resultados sugieren que las manifestaciones culturales y gastronómicas son los principales motores del atractivo turístico en Pomuch.*

Los proveedores de servicios turísticos encuestados, señalan respecto al número de turistas recibidos al mes que los valores más recurrentes corresponden a 30 y 40 turistas mensuales, con un 21.4 % de las respuestas cada uno, lo que indica que la mayoría de los encuestados atiende un volumen moderado de visitantes. Por otro

lado, un 14.3 % de los participantes reporta recibir 10, 50, 70 y hasta 100 turistas mensuales respectivamente, siendo el último valor lo mínimo alcanzado en temporada alta, lo que evidencia variaciones significativas en la cantidad de visitantes entre los distintos proveedores turísticos. Finalmente, solo el 7.1 % de los encuestados indican atender aproximadamente 90 turistas al mes.

Figura 5

Número de turistas recibidos mensualmente



Nota: *Estos resultados sugieren que la afluencia turística en Pomuch no es homogénea y varía según el tipo de servicio ofrecido, la temporada alta o baja, periodo vacacional destacándose un rango predominante entre 30 y 40 turistas atendidos mensualmente.*

Evaluando la frecuencia de capacitación anual entre los proveedores de servicios turísticos en Pomuch se revela una marcada deficiencia en formación profesional. El 50 % de los encuestados reporta no haber recibido capacitación en el último año, lo que refleja una brecha significativa en la actualización de conocimientos. Un 21.4 % indica haber participado en 1 o 2 sesiones, mientras que solo un 7.1 % ha recibido 5 capacitaciones anuales. Cabe destacar que este último grupo señala que dichas sesiones han sido impartidas de manera informal por sus propios jefes, familiares o compañeros con mayor antigüedad en el negocio, lo que sugiere una falta de acceso a formación estructurada y profesionalizada.

Tabla 1

Entidades Capacitadoras y Contenidos de Capacitación

Tabla comparativa entre entidades Capacitadoras y Contenidos de Capacitación		
Categoría	Entidad Capacitadora	% de Participación
Proveedores de Capacitación	H. Ayuntamiento de Campeche	57.1 %
	Secretaría de Turismo	28.6 %
	Instituciones de educación superior	28.6 %
	Instituciones de educación media superior o secundaria	0 %
Temas de Capacitación	Emprendimiento	71.4 %
	Atención al cliente	42.9 %
	Historia local	0 %
	Sitios turísticos	0 %
	Lenguas extranjeras	0 %
	Costumbres y tradiciones mayas	14.3 %

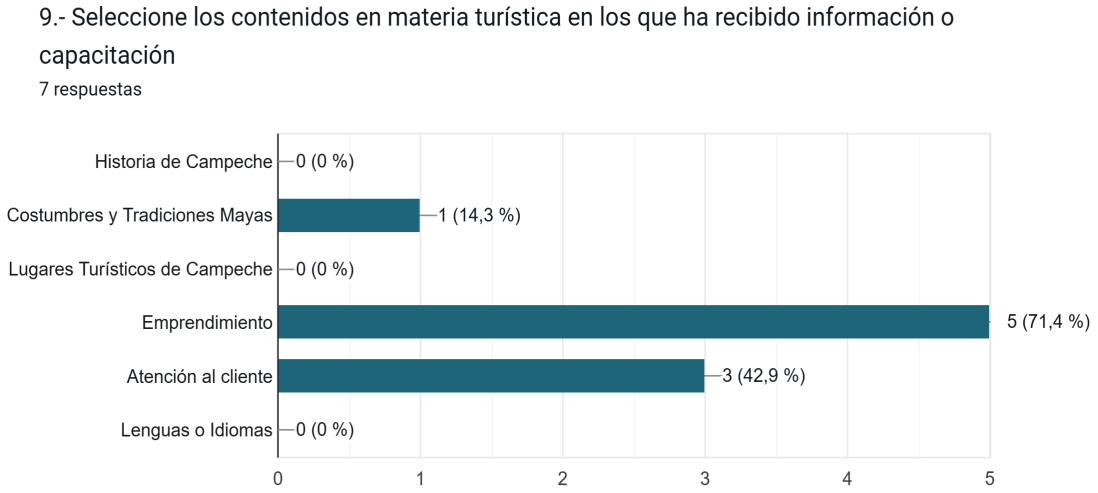
Nota: *La tabla muestra la comparativa entre los resultados obtenidos respecto a las entidades capacitoras y los temas de capacitación recibidas por los proveedores Turísticos.*

En cuanto a los formatos de capacitación recibidos, "Tabla 1" las pláticas informativas predominan con un 71.4 %, en contraste con conferencias, cursos y talleres, cada uno con una incidencia del 14.3 %. No se registraron seminarios ni certificaciones especializadas (Distintivo H, M, S, etc.), lo que indica una ausencia de formación estructurada y normada en estándares de calidad turística. Considerando simultáneamente las entidades capacitadoras, el H. Ayuntamiento de Campeche se posiciona como el principal proveedor de formación con un 57.1 % de participación, seguido por la Secretaría de Turismo y las instituciones de educación superior, ambas con un 28.6 %. No se identificó la intervención de instituciones de educación media superior o secundaria, lo que sugiere una limitada diversificación en los agentes formadores y la necesidad de fortalecer la vinculación académica con el sector turístico.

En términos de contenido, el 71.4 % de las capacitaciones se han centrado en emprendimiento, seguido por atención al cliente con un 42.9 %. Sin embargo, no se han abordado áreas estratégicas como historia local, sitios turísticos o lenguas extranjeras, y únicamente un 14.3 % de los encuestados ha recibido formación en costumbres y tradiciones mayas.

Figura 6

Capacitaciones recibidas en materia Turística

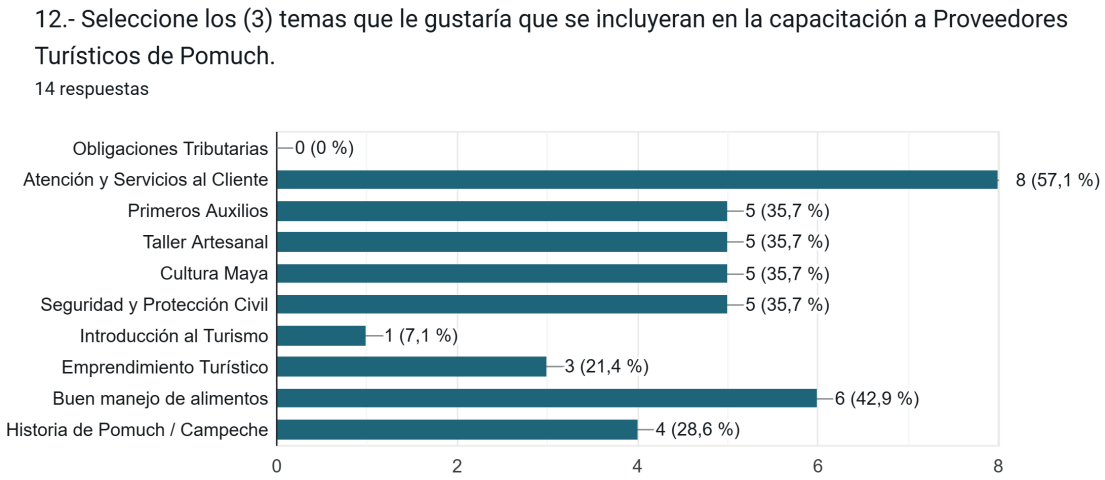


Nota: *Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la capacitación en aspectos clave del patrimonio cultural y la profesionalización del sector turístico.*

En cuanto a la disposición a participar en futuras capacitaciones, el 57.1 % de los encuestados considera “muy probable” su asistencia, seguido de un 35.7 % que lo ve como “probable”, lo que indica un alto interés en mejorar sus conocimientos. Dentro de los temas que les gustaría incluir en futuras capacitaciones, destacan la atención al cliente (57.1 %), el manejo de alimentos (42.9 %) y aspectos culturales y de seguridad con un 35.7 % cada uno. La motivación principal para elegir estos temas es la relación con su actividad turística (57.1 %), seguida del deseo de ampliar sus conocimientos (28.6 %).

Figura 7

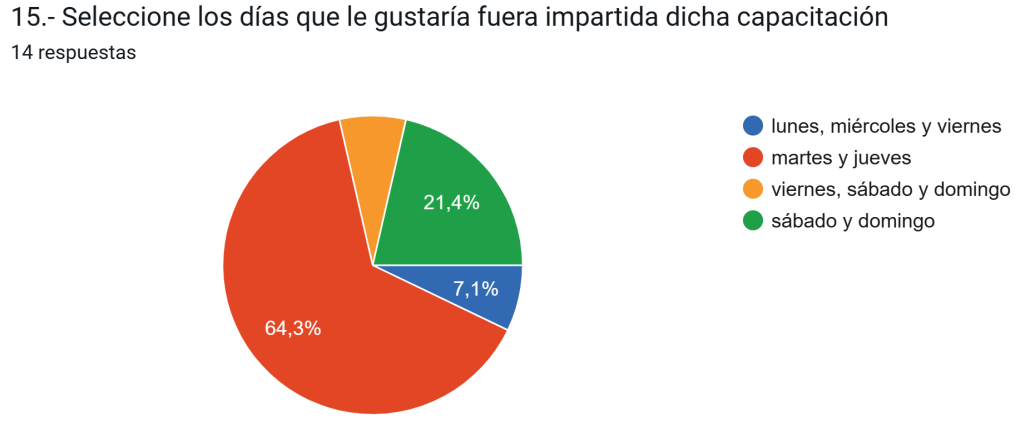
Temas de interés para la capacitación de Proveedores Turísticos de Pomuch



El análisis de las preferencias en cuanto a la capacitación para proveedores turísticos en Pomuch refleja una clara necesidad de flexibilidad y adaptación a sus horarios laborales. En términos de días preferidos, el 64.3 % de los encuestados opta por recibir capacitación los martes y jueves, lo que indica una mayor disponibilidad en estos días.

Figura 8

Días Preferidos para la Impartición de la Capacitación



Nota: *La preferencia por viernes, sábado y domingo obtuvo una aceptación mínima.*

Respecto al horario de las capacitaciones, el 50 % de los encuestados prefiere recibirlas en el turno matutino, mientras que el 35.7 % eligió el turno vespertino y el 14.3 % optó por un horario mixto. Esto sugiere que la mayoría de los proveedores turísticos están más disponibles por la mañana, aunque un porcentaje significativo prefiere la tarde "Tabla 2".

En cuanto a la duración ideal de las sesiones, el 92.9 % de los encuestados prefiere capacitaciones cortas de 1 a 2 horas, mientras que solo el 7.1 % estaría dispuesto a participar en sesiones de 3 a 5 horas. Esta inclinación responde a la necesidad de minimizar el impacto en sus horarios laborales, priorizando la eficiencia y optimización del tiempo sin comprometer sus actividades diarias.

Tabla 2

Disposición, temas de interés, duración y frecuencia preferente de las Capacitaciones

Tabla comparativa referente a la disposición, temas de interés, duración y preferente de las PEPPT		
Categoría	Opción	% de Participación
Disposición a Capacitación	Muy probable	57.1 %
	Probable	35.7 %
Temas de Interés para Futuras Capacitaciones	Atención al cliente	57.1 %
	Manejo de alimentos	42.9 %
	Aspectos culturales	35.7 %
	Seguridad	35.7 %
Motivación para Capacitación	Relación con su actividad turística	57.1 %
	Deseo de ampliar conocimientos	28.6 %
Días Preferidos para Capacitación	Martes y jueves	64.3 %
Horario Preferido	Matutino	50 %
	Vespertino	35.7 %
	Mixto	14.3 %
Duración Ideal de las Sesiones	1 a 2 horas	92.9 %
	3 a 5 horas	7.1 %

Nota: *Los resultados subrayan la importancia de diseñar programas de capacitación dinámicos, flexibles y eficientes, que permitan el desarrollo de habilidades sin interferir significativamente en las labores cotidianas de los participantes.*

Para maximizar el alcance y la efectividad de este programa de capacitaciones, se priorizan sesiones entre semana en horarios estratégicos y adaptación de los contenidos a formatos ágiles que faciliten el aprendizaje sin demandar tiempos prolongados.

Desde un enfoque analítico, se sugiere una percepción unánime sobre la necesidad de fortalecer las competencias del sector turístico en la región. La ausencia de respuestas negativas en el reactivo que indica prioritaria la capacitación en Proveedores Turísticos en Pomuch, indica que no existen discrepancias en cuanto a la importancia de la formación profesional en este ámbito.

A través de la observación realizada en establecimientos turísticos y unidades de transporte en Pomuch, se identificaron elementos clave relacionados con la percepción y la práctica de los prestadores de servicios turísticos. Se evidenció que la mayoría de los participantes han adquirido su formación de manera empírica, mediante la experiencia diaria con los visitantes, más que a través de procesos educativos formales. Varios manifestaron que nunca han recibido capacitación estructurada, y que sus conocimientos se han formado en el ejercicio cotidiano de sus labores.

También se observó una actitud receptiva hacia futuras capacitaciones, siempre que estas sean accesibles, contextualizadas y flexibles en cuanto a horarios. La mayoría expresó interés por participar en talleres que les permitan mejorar la atención al visitante y potenciar la promoción de sus productos.

Entre las principales áreas de oportunidad detectadas se encuentran la falta de licencias de funcionamiento, el desconocimiento de prácticas de seguridad turística y las limitaciones en la comunicación del valor cultural de los bienes y servicios ofrecidos. Sin embargo, también se observaron prácticas positivas, como el mantenimiento de espacios limpios, un trato amable hacia el visitante y una valoración significativa por las tradiciones locales. Estas fortalezas pueden ser una base útil para futuros esquemas de profesionalización.

Durante las entrevistas, se identificó que algunos operadores de mototaxis eran jóvenes, e incluso mencionaron que dentro de la cooperativa también participaban sus hijos o nietos. En varios casos, estos jóvenes no contaban con licencias de manejo; su formación consistía en una enseñanza informal dentro del entorno familiar o laboral, donde se les instruía directamente en el uso del mototaxi y se les proporcionaba la herramienta de trabajo, sin pasar por procesos de formación reglamentados.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación evidencian una marcada brecha en la formación profesional de los proveedores de servicios turísticos en Pomuch, lo que representa tanto una limitación como una oportunidad para el desarrollo del Turismo Comunitario. Si bien existe una disposición mayoritaria a participar en programas de capacitación, persisten carencias significativas en áreas clave como historia local, lenguas extranjeras y calidad en la atención al visitante.

La pregunta de investigación fue respondida al constatar que, aunque la mayoría de los prestadores carece de formación formal, muestran una clara apertura hacia procesos de profesionalización adaptados a sus dinámicas laborales. Esto respalda la pertinencia del Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT), como una estrategia viable para elevar la competitividad sin desarticular la organización local del trabajo.

Entre las limitaciones del estudio destacan el tamaño reducido de la muestra, su enfoque exclusivamente local y la falta de seguimiento a largo plazo. Sin embargo, los resultados ofrecen una base sólida para futuras investigaciones comparativas y para la formulación de políticas públicas en turismo rural y comunitario.

En comparación con estudios anteriores, los resultados coinciden con las campañas de sensibilización turística realizadas en Oaxaca, donde

la capacitación elevó la calidad del servicio y fomentó la colaboración entre actores locales (Pineda, 2023). Asimismo, Pastor y Espeso (2015) resaltan el papel de la Investigación Acción Participativa (IAP) como modelo eficaz para empoderar a las comunidades rurales mediante procesos formativos contextualizados.

Por otro lado, Reyna (2021) destaca que el turismo comunitario debe centrarse en los valores culturales y no solo en los beneficios económicos. En Pomuch, esta orientación hacia el patrimonio cultural representa una ventaja estratégica, al ofrecer experiencias auténticas vinculadas a la identidad local. En este sentido, el PEPPT no solo es factible, sino también replicable en otras comunidades con características similares, al contribuir a elevar la calidad sin perder el enfoque comunitario.

A nivel institucional, experiencias como los programas de la UNESCO (2023) en Yucatán refuerzan la importancia de integrar la formación profesional en el diseño del turismo sostenible. Dichos modelos priorizan tanto los aspectos técnicos como los culturales, mejorando la calidad de los servicios y la rentabilidad de los destinos al atraer visitantes interesados en experiencias responsables.

En general, el estudio evidencia que, si bien la carencia de formación estructurada no ha impedido el interés de los turistas por visitar Pomuch, sí representa una limitación para su consolidación como un destino turístico competitivo y sostenible a largo plazo. El creciente interés por parte de los visitantes se basa principalmente en el atractivo de su patrimonio cultural, sin embargo, la falta de capacitación podría comprometer la calidad de la experiencia turística y limitar el potencial de desarrollo del destino. El alto interés manifestado por los prestadores de servicios en capacitarse en temas como atención al cliente, manejo de alimentos y patrimonio cultural, sugiere que existe una base sólida para implementar un plan educativo que potencie tanto la experiencia del visitante como las oportunidades locales de desarrollo.

En la Tabla 3 se presentan los módulos de capacitación propuestos, junto con sus objetivos y temas a abordar, proporcionando una guía estructurada para el desarrollo de habilidades en los proveedores de servicios turísticos.

Tabla 3

Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT)

Estructura del Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT)		
Módulo	***Objetivo***	***Temas a Abordar***
Historia y Cultura Local	Capacitar a proveedores turísticos en los aspectos históricos, culturales y simbólicos de Pomuch para transmitir el valor de su comunidad a los visitantes.	- Historia de Pomuch - Tradiciones y costumbres locales - Patrimonio inmaterial (ritual funerario) - Patrimonio cultural (tradición panadera) - Mitos y leyendas locales - Importancia de la identidad cultural y su transmisión
Atención al Cliente y Hospitalidad	Mejorar la calidad del servicio al cliente para garantizar una experiencia positiva de los visitantes.	- Atención al cliente - Resolución de conflictos y manejo de quejas - Empatía, inclusión y trato cordial
Gestión Turística y Sostenibilidad	Proporcionar conocimientos y herramientas para una gestión turística responsable y sostenible.	- Conceptos básicos de turismo sostenible - Impacto ambiental del turismo y mitigación - Uso responsable de los recursos - Estrategias para la gestión del flujo de turistas

Marketing y Promoción del Destino	Enseñar a los proveedores cómo promocionar Pomuch como un destino turístico atractivo.	- Estrategias de marketing digital - Uso de redes sociales - Diseño de materiales promocionales - Colaboración en redes turísticas
Lenguas Extranjeras para el Turismo	Mejorar las habilidades lingüísticas para la atención de visitantes internacionales.	- Inglés básico para turismo - Vocabulario y expresiones clave - Técnicas de pronunciación y comprensión
Gestión de Recursos Turísticos y Cultura Empresarial	Capacitar en la administración de recursos turísticos y en buenas prácticas empresariales.	- Gestión de negocios turísticos - Creación de propuestas atractivas - Cálculo de precios competitivos - Técnicas de ventas y gestión de reservas
Seguridad y Primeros Auxilios	Preparar a los proveedores turísticos para enfrentar emergencias y situaciones imprevistas.	- Normas básicas de seguridad - Manejo de emergencias - Protocolos de primeros auxilios - Prevención de accidentes

Nota: *Este plan, es de autoría propia, propone una duración de seis meses y se implementará de manera presencial en la comunidad de Pomuch, con sesiones teóricas y prácticas impartidas por expertos en turismo, seguridad y marketing.*

El Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT) se implementará mediante una estrategia integral que incluye la duración del programa, modalidad de enseñanza, metodología, procesos de evaluación y recursos necesarios. Este enfoque busca asegurar que los participantes adquieran los conocimientos clave para mejorar la calidad del servicio turístico en Pomuch, a través de sesiones teóricas y prácticas, y una evaluación continua para medir su progreso. La estrategia de implementación detallada en la siguiente tabla incluye los aspectos clave de la capacitación, como los recursos materiales y humanos, y las metodologías de evaluación, que serán fundamentales para el éxito del programa.

Tabla 4

Estrategia de Implementación del Plan de Educación Profesional para Proveedores Turísticos (PEPPT)

Estrategia de Implementación	Descripción
Duración total	6 meses, con posibilidad de extensión según disponibilidad de los participantes.
Modalidad	Presencial: Sesiones de capacitación en la comunidad y espacios adecuados para el aprendizaje.
Metodología	**- Sesiones teóricas:** Conceptos fundamentales y conocimientos esenciales. **- Talleres prácticos:** Aplicación de conocimientos en situaciones reales. **- Estudios de caso:** Análisis de buenas prácticas en otras comunidades turísticas. **- Evaluación continua:** Encuestas, pruebas cortas y actividades de retroalimentación.
Evaluación	**- Formativa:** Medición de la participación activa y desempeño en talleres. **- Final:** Análisis del impacto de la formación en la calidad de los servicios ofrecidos.
Recursos y Materiales	**- Material impreso:** Folletos, manuales y guías de capacitación. **- Material digital:** Videos tutoriales, presentaciones y documentos en plataformas en línea. **- Facilitadores:** Expertos en turismo sostenible, marketing turístico, seguridad y otros campos relevantes.

Nota: *La implementación de este plan está sujeta a la disponibilidad de los participantes y los recursos asignados. Los métodos y evaluaciones pueden ajustarse según las necesidades específicas de la comunidad y el avance de los prestadores de servicios turísticos.*

Dado lo anterior, la implementación del PEPPT en el Turismo Comunitario establecería una base sólida para el desarrollo turístico sostenible de cualquier localidad interesada en integrarse. Este enfoque no solo garantizaría que los destinos cumplan con los criterios de calidad y competitividad exigidos, sino que también fomentaría la profesionalización del sector turístico a nivel nacional, consolidando a México como un referente en turismo cultural y patrimonial.

REFERENCIAS

Abarca Zaquinaula, M. A. (2017). Propuesta de un modelo alternativo de funcionamiento del sistema turístico. *European Scientific Journal*, 13(17), 340-355. DOI: https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n17p340

Decreto Número 197, por el que se reforman diversas disposiciones del Código de Procedimientos Contencioso-Administrativos del Estado de Campeche. Publicado en el Periódico Oficial del Estado de Campeche del 28 de agosto de 2017, núm. 510, pp. 22–23. http://periodicooficial.campeche.gob.mx/sipoec/public/periodicos/201708/PO0510PS28082017.pdf

Domínguez Turriza, M. (2020). *Pomuch, en donde se acaricia la muerte*. Poder Legislativo del Estado de Campeche. https://www.congresocam.gob.mx/wp-content/uploads/2021/03/libro_digital_pomuch_en_donde_se_acaricia_la_muerte.pdf

Hall, D. y Richards, G. (2000). *Tourism and sustainable community development*. Editorial Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203464917

Murphy, P. E. (1985). *Tourism: A community approach*. Editorial New York and London. https://archive.org/details/tourismcommunity0000murp

Narváez, M., Fernández, G. y Gutiérrez, C. (2018). Participación de las comunidades organizadas en el desarrollo turístico local (Paraguaná-Venezuela). *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(81), 106-118. https://www.redalyc.org/journal/290/29055767007/29055767007.pdf

Organización Mundial del Turismo (2020). *Turismo en Iberoamérica - Creando oportunidades para todos*. Editorial OMT. DOI: https://doi.org/10.18111/9789284421497

Pastor Alfonso, M. y Espeso Molinero, P. (2015). Capacitación turística en comunidades indígenas. Un caso de Investigación Acción Participativa (IAP). *El Periplo Sustentable*, (29), 171–208. https://rperiplo.uaemex.mx/article/view/4910

Pineda Velasco, S. (2023). *Diagnóstico y perspectiva del turismo en Oaxaca 2022-2028* [Conferencia]. Congreso de Investigación Aplicada al Turismo 2023, Universidad La Salle Oaxaca, Oaxaca, México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/873580/Memorias_del_Congreso_CIAT_2023.pdf

Reyna Salazar, M. (30 de septiembre de 2021). El valor del turismo comunitario: la relación del patrimonio cultural con el turismo. *Entorno Turístico*. https://www.entornoturistico.com/el-valor-del-turismo-comunitario-la-relacion-del-patrimonio-cultural-con-el-turismo/

Santos Pérez, Á. A., Meneses López, R. E., Magaña Valencia, K. G., Sánchez Aguilar, M. E., y Moguel Ruz, D. E. (2023). Perspectiva de los residentes de San Francisco de Campeche sobre el turismo en la ciudad. *I.C. Investig@ción*, (23), 115–136. https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2023No23/Ano2023No23-115-136.pdf

Secretaría de Turismo (3 de enero de 2014). Pueblos Mágicos. *Secretaría de Turismo*. https://www.sectur.gob.mx/gobmx/pueblos-magicos/

Secretaría de Turismo (1 de diciembre de 2020). Pueblos Mágicos. *Blog Gobierno de México*. https://www.gob.mx/sectur/articulos/pueblos-magicos-206528

Secretaría de Turismo (31 de agosto de 2024). SECTUR y Puebla fortalecen el turismo con nuevas unidades de Ángeles Verdes y actualizaciones de nombramientos de Pueblos Mágicos. *Prensa Gobierno de México*. https://www.gob.mx/sectur/prensa/sectur-y-puebla-fortalecen-el-turismo-con-nuevas-unidades-de-angeles-verdes-y-actualizaciones-de-nombramientos-de-pueblos-magicos?idiom=es-MX

UNESCO (13 de septiembre de 2023). Se presenta programa para fortalecer el turismo rural comunitario en Yucatán, México. *Noticia UNESCO* https://www.unesco.org/es/articles/se-presenta-programa-para-fortalecer-el-turismo-rural-comunitario-en-yucatan-mexico

Unidad de Comunicación Social (26 de junio de 2023). Candelaria, nuevo pueblo mágico de Campeche. Secretaría de Cultura y Turismo. *Sala de Prensa Gobierno del Estado de Campeche*. https://ucs.campeche.gob.mx/candelaria-nuevo-pueblo-magico-de-campeche/

Urteaga Artigas, M. (2005). ¿Puede explicarse el patrimonio material sin el patrimonio inmaterial? *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (52), 6-25. file:///C:/Users/User/Downloads/1878-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1878-1-10-20130122%20(2).pdf

Evaluación del uso de las estrategias didácticas en la asignatura de Química

Recepción: 30 de septiembre de 2024 | Aprobado: 14 de mayo de 2025

Shirley Guadalupe Hernández Morales

Doctorado en Educación, Instituto Tecnológico Superior de Champotón. Correo electrónico: shirley.hm@champoton.tecnm.mx **ORCID: 0000-0001-5292-5169**

Norma Rubí Uc Uc

Estudiante de Ingeniería Ambiental, Instituto Tecnológico Superior de Champotón. Correo electrónico: rubiuc170@gmail.com **ORCID: 0000-0002-4712-9261**

RESUMEN

La asignatura de Química forma parte de todos los planes de estudio en el nivel superior (de esta institución), especialmente durante los primeros semestres. Por ello, resulta fundamental su adecuada comprensión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular en lo que respecta a la adopción de conceptos complejos que suelen aplicarse en el entorno escolar. El objetivo de este trabajo fue evaluar la efectividad de las estrategias empleadas en la enseñanza de la Química, con el fin de determinar su influencia en el aprendizaje de los estudiantes y proponer acciones que favorezcan una comprensión clara y reflexiva de los contenidos. Para llevar a cabo esta evaluación, se implementó una metodología mixta que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. Se utilizaron diversos instrumentos de evaluación, los cuales fueron aplicados a tres grupos de estudio. Los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes presentan dificultades para identificar los términos correctos. En particular, se observó una notable dificultad en la comprensión de la nomenclatura química. Esta carencia de conocimientos fue atribuida por algunos estudiantes a la escasa información recibida en años previos, lo que ha limitado el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Los

hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de mejorar las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de la Química. Además, se sugiere incorporar herramientas lúdicas que utilicen el juego como recurso pedagógico, con el objetivo de integrar los contenidos de manera pertinente, significativa y efectiva.

Palabras clave: *Química, educación superior, aprendizaje, evaluación educativa, material didáctico.*

ABSTRACT

The subject of Chemistry is part of all higher education curricula (of this institution), especially during the first semesters. Therefore, its understanding within the teaching-learning process is essential, particularly regarding the use of complex concepts that are often applied in the school environment.The objective of this study was to evaluate the effectiveness of the strategies used in Chemistry teaching in order to determine their influence on student learning and to propose actions that promote a clear and reflective understanding of the content.To carry out this evaluation, a mixed methodology was implemented, combining quantitative and qualitative techniques. Various evaluation instruments were used and applied to three study groups.The results showed that students have difficulties identifying the correct terms. Notably, there was a significant struggle with understanding chemical nomenclature. Some students attributed this lack of knowledge to the limited information they received in previous school years, which has limited the development of their metacognitive skills. The findings of this study highlight the need to improve the teaching strategies used in Chemistry instruction. Additionally, it is suggested to incorporate gamification as a pedagogical resource, aiming to integrate content in a relevant, meaningful, and effective way.

Keywords: *Chemistry, higher education, learning, educational assessment, teaching materials.*

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación ha experimentado una serie de cambios para fomentar el desprendimiento de ideas y modificaciones que conllevan a ser un objeto de estudio interesante de abordar.

La educación en el nivel superior no es la excepción, debido a la gran cantidad de cambios latentes en los programas de estudio y en la aplicación de enfoques por competencias con el fin de lograr un aprendizaje significativo, llevando a los alumnos a contar con las competencias necesarias para su desarrollo en el ámbito profesional.

De acuerdo con Moya (2024), la educación basada en competencias ha surgido como una estrategia esencial para adaptar los procesos educativos a las demandas de un mundo globalizado y competitivo.

Este enfoque pedagógico se centra en cultivar aquellas competencias necesarias para que los estudiantes logren un desempeño adecuado en su vida profesional y personal, promoviendo el desarrollo integral de sus habilidades, conocimientos y actitudes esenciales (Lizitza y Sheepshanks, 2020).

Por otra parte, los resultados de aprendizaje, que se refieren al nivel en que los estudiantes logran las competencias establecidas, son el principal indicador de éxito en este modelo educativo (Bueno, 2022).

En la actualidad se debe contar con una educación efectiva en la que el estudiante aplique lo aprendido en el aula, de manera eficiente, que contribuya a mejorar los procesos en una empresa, en sus primeros años universitarios, generando experiencia y habilidades que lo llevan a desarrollarse en un sistema productivo con éxito (Sandoval et ál., 2013).

En este contexto, en el nivel superior se están aplicando programas encaminados a generar en los alumnos competencias notables, en la

mayoría de las asignaturas, una de ellas es la Química, cuyas prácticas deben contener herramientas que estimulen y motiven al alumno a obtener un aprendizaje significativo.

Lamentablemente esta asignatura pertenece a un campo en el cual los alumnos presentan dificultades para su compresión y aprendizaje. Jones (2023) establece que el aprendizaje de la Química es difícil de aprender para los estudiantes, del mismo modo su enseñanza representa un reto mayor. Como se presentan en ciudades mexicanas, donde los estudiantes de Ingeniería Química presentan un 60.7 % de problemas al estudiarla (Conejo et ál., 2018).

En relación a esto, muchos estudiantes tienen dificultades en el aprendizaje en la asignatura de Química, derivado de su falta de comprensión y conocimientos de los temas, como las soluciones estequiométricas, ecuaciones químicas, asociadas a condiciones externas e internas que afectan su entorno escolar (Cárdenas, 2006).

Según Castillo et ál. (2013) durante la implementación de las estrategias de enseñanza, si los contenidos empleados son inadecuados para los temas de Química durante su aplicación, el aprendizaje no será el esperado en los alumnos, aunque tengan un propósito determinado.

Del mismo modo, se tiene que el aprendizaje debe poseer factores precisos, facilitar la enseñanza, determinar condiciones de uso del material apropiado, según la teoría de Aprendizaje Significativo de David Ausubel, a partir de experiencias previas del estudiante, debe investigar el conocimiento y desarrollarlo (Ausubel et ál., 2000). Con relación a esto, Santander y Schreiber (2022) mencionan que cuando el conocimiento se adquiere y se absorbe, es porque se ha establecido un elemento principal denominado aprendizaje que es parte relevante en el desarrollo humano.

Según Theobald (2021), establece que los estudiantes desarrollan experiencias previas durante su aprendizaje, ya que desconocen

estrategias efectivas que puedan ayudarlos a resolver algún problema. Díaz y Hernández (2002) señalan que el conocimiento previo debe estar conectado con el entorno de los estudiantes para tener un impacto positivo y enriquecedor. Esto permite generar una relación entre lo aprendido y los acontecimientos de la vida real. En ausencia de este vínculo, el aprendizaje corre el riesgo de ser olvidado.

Así mismo, el material es potencialmente importante, pero además el aprendizaje puede generarse por el sistema de repetición, pero si no se cuenta con las herramientas adecuadas que motiven al alumno a realizar la tarea y no cuente con una disposición adecuada, no cuente con los conocimientos previos, la captación de conocimientos será imposible, para contenidos complejos (Díaz y Hernández, 2002).

Del mismo modo, el aprendizaje relativo a los conceptos en Química puede llevarse a cabo con la resolución de problemas como estrategia y puede ser interesante para los alumnos, propiciando el trabajo en equipo y fomentando soluciones adecuadas (Narváez, 2009).

Aguilar et ál. (2011) señalan que en la enseñanza de la Química es posible implementar un aprendizaje colaborativo mediante el uso del aprendizaje basado en problemas, lo que favorece la participación y colaboración activa. Este enfoque ayuda a mejorar habilidades y destrezas, facilita la resolución de problemas, fomenta la motivación, facilita la asimilación de contenidos y contribuye al fortalecimiento de la memoria.

Otro factor clave en el aprendizaje es la motivación por parte del profesor para generar en el estudiante un pensamiento crítico, que promueva el uso de estrategias adecuadas que regulen el aprendizaje con contenidos de calidad (Castro et ál., 2022).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) considera al estudiante como el eje central de su propio proceso formativo. Esta metodología se estructura en torno a la presentación de un problema, en cuya

resolución intervienen tanto los estudiantes como el profesor. El trabajo se organiza en grupos pequeños, generalmente de 6 a 8 integrantes. Este enfoque promueve la colaboración entre los participantes, mientras que cada estudiante asume de forma individual la responsabilidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje (Castro et ál., 2022).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia educativa que busca mejorar la comprensión y el conocimiento de los estudiantes al involucrarlos directamente en la solución de situaciones reales. Esta metodología no solo promueve la aplicación de teorías, sino que también facilita una comprensión más profunda a través de su uso práctico (Costa et ál., 2023).

En este contexto, se llevó a cabo un estudio comparativo en una facultad de química en Barcelona para analizar la enseñanza de contenidos de química mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esta investigación permitió reconocer elementos esenciales de la asignatura, las características del alumnado y el tipo de modalidad empleada, factores determinantes para una implementación efectiva del ABP. En términos generales, el uso de esta metodología, especialmente cuando se apoya en plataformas como Moodle, ha mostrado efectos positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Costa et ál., 2023).

Otra estrategia clave es la denominada secuencia didáctica guiada, que, según Aguilar et ál. (2022), consiste en desarrollar actividades estructuradas que dirigen al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y relevante de los contenidos.

En este sentido, Jiménez et ál. (2024) resaltan la importancia de estructurar secuencias de actividades dirigidas a la enseñanza de las ciencias, haciendo énfasis en los principios, elementos y herramientas esenciales para su construcción. Aunque su propuesta se orienta a la

educación científica en términos amplios, sus planteamientos pueden ser aplicados de manera efectiva en la enseñanza de la química a nivel superior.

De igual manera, las TICs se han utilizado como una herramienta clave, cuya evolución tecnológica, adaptándose a las necesidades humanas, ha generado transformaciones significativas en la enseñanza de la Química. Esta disciplina, enfocada en la investigación y en el descubrimiento de nuevos avances científicos, ha experimentado grandes beneficios gracias a estos cambios.

Antes de la incorporación de las tecnologías digitales, la enseñanza de la química se apoyaba en medios tradicionales como textos impresos, pizarras y actividades experimentales, los cuales, si bien continúan siendo útiles, resultan insuficientes para representar ideas complejas (Valero y Berns, 2024). Con la evolución tecnológica, se han integrado recursos como programas educativos, simulaciones virtuales y materiales multimedia, lo que ha enriquecido las estrategias pedagógicas, facilitando un aprendizaje más dinámico y accesible (Sobrinho y Moraes, 2022).

Una de las innovaciones más destacadas en la enseñanza de la química ha sido la creación de simulaciones y laboratorios virtuales. Estas herramientas brindan a los estudiantes la posibilidad de realizar experimentos y observar fenómenos químicos en un entorno digital, eliminando los riesgos inherentes a los laboratorios tradicionales. Además, permiten la repetición de experimentos y la manipulación de variables, lo que facilita una comprensión más profunda de los conceptos científicos (Pereira et ál., 2022).

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Química ha abierto nuevas oportunidades para el aprendizaje, pero también ha planteado varios desafíos que deben ser abordados (Jiménez et ál., 2024). De acuerdo con Yáñez (2024), la integración de las TICs en la enseñanza de la química presenta

tanto ventajas como desventajas. Se menciona la presencia de brechas sociales originadas por la carencia de capacitación y recursos económicos, aunque también se subraya que las TICs favorecen la interactividad y la motivación de los estudiantes, mejorando sus habilidades críticas.

La existencia de información de Química se ha incrementado de forma constante, de manera teórica como experimental y a su vez tecnológica. Para los estudiantes en nivel superior puede resultar difícil alcanzar un nivel de dominio de Química es necesario que el estudiante aplique un tipo de metodología de estudio para alcanzar el conocimiento que minimice los problemas de comprensión de los temas y optimicen su aprendizaje.

A continuación, se presenta un análisis de la evaluación de las estrategias implementadas en los grupos de estudio de la asignatura de Química, con instrumentos aplicados en diferentes grupos y carreras del nivel superior.

MÉTODO

En esta investigación se utilizó un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), se analizaron tres grupos que cursaban la asignatura de Química en el primer año, semestre agosto-diciembre 2023, entre los cuales son:

A) Alumnos de Ingeniería Electromecánica (Grupo A). La muestra analizada fue de 25 alumnos.

B) Alumnos de Ingeniería en Gestión Empresarial (Grupo B). La muestra analizada fue de 25 alumnos.

C) Alumnos de Ingeniería en Logística (Grupo C). La muestra analizada fue de 20 alumnos.

El procedimiento incluyó las siguientes etapas:

A) Se diseñó los instrumentos de evaluación:

Estudiantes:

1.-Evaluación diagnóstica

2.-Cuestionarios

3.-Aplicación de examen

B) Se realizan observaciones en clase:

Docente a los estudiantes:

1.-Explicación de los conceptos

2.-Uso de recursos didácticos (práctica en laboratorio y uso de las TICs)

3.-Participación activa de los estudiantes

Estos instrumentos fueron aplicados en las siguientes actividades:

1.-Aplicación de una evaluación diagnóstica, en los 3 grupos (con un formulario establecido en Plataforma Classroom); fue elaborada por la academia de docentes de Ingeniería Ambiental del Instituto Tecnológico Superior de Champotón, al inicio de la actividad.

2.-Evaluación: primeramente, se realizó una planificación de actividades en cada grupo con la misma dinámica, cuyo contenido es el siguiente:

a) Primera actividad: desarrollo de la actividad y aplicación mediante una ficha descriptiva con el inicio, desarrollo, cierre y evidencias.

Aplicando el Aprendizaje basado en Problemas ABP, la enseñanza basada en secuencia guiadas y el uso de herramientas digitales TICs, metodología de resolución de problemas en un caso de la vida cotidiana, aplicado a la Química en un problema ambiental (Sandoval, 2013).

La metodología de este estudio se aplicó en diferentes carreras de Ingeniería, de la cual, en su primer semestre, tienen en su currícula la asignatura de Química General (que los contenidos tienen relación con los compuestos químicos y problemas ambientales).

En primer término, el Instrumento Química se aplicó en una sola unidad del programa de estudio y en grupos de diferentes carreras que cursaban el primer semestre, respectivamente.

Seguidamente, se les explicó a los estudiantes el plan de trabajo, cronograma de actividades y la planificación de actividades de manera detallada con lo siguiente: Nombre de la actividad, los objetivos generales y específicos de la unidad y se les entregó la guía del Aprendizaje basado en Problemas ABP y la guía de la secuencia guiada. Se forman grupos de 6 alumnos y un docente guía el aprendizaje.

Asimismo, se efectúan las actividades de laboratorio vinculadas con el tema para establecer los conceptos teóricos que se abordarán en la clase.

b) Segunda actividad: desarrollo de la actividad y aplicación mediante una ficha descriptiva con el inicio, desarrollo, cierre y evidencias. Uso de herramientas digitales (TICs) establecidas en plataforma Digital Classroom, estableciendo un foro interactivo, video demostrativo del tema elaborado por el docente, el uso de la Plataforma Digital Padlet y la Herramienta Digital Canva para aplicar a un tema en específico. En este caso el tema fue nomenclatura química de compuestos.

c) Tercera Actividad. Aplicación de examen en Plataforma de los temas. A los tres grupos.

El examen y los cuestionarios fueron elaborados por la academia de docentes de Ingeniería Ambiental del Instituto Tecnológico Superior de Champotón. Se aplicaron a los tres grupos para conocer si pudieron tener comprensión de los conceptos y si el uso de videos, de la plataforma digital y las herramientas digitales les proporcionaron un conocimiento satisfactorio o relevante.

3.-Análisis de la Información Obtenida. De los datos recolectados se analizaron los cuestionarios y el examen aplicado a los grupos y se compararon sus resultados.

En relación con las observaciones realizadas en los grupos se pudo identificar su percepción, actitud y dificultad en la comprensión de los contenidos. También se realizó por grupo en una exposición de los resultados, para fortalecer las áreas de oportunidades que se derivaron de esta investigación.

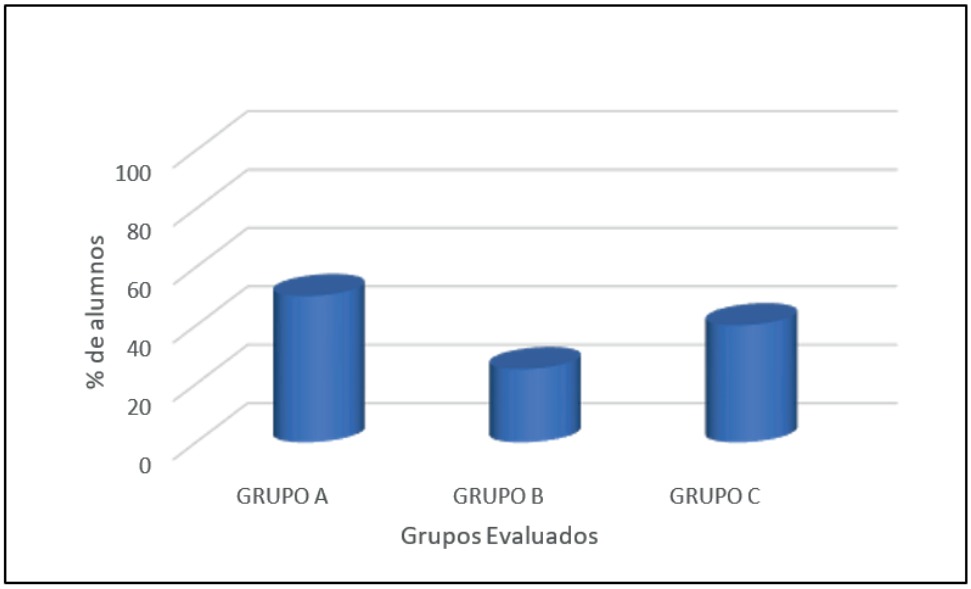
4.-Asesorías Académicas. Se implementaron asesorías académicas con la finalidad de reforzar los temas analizados y retroalimentar lo aprendido.

RESULTADOS

1 Aplicación de una evaluación diagnóstica.

Figura 1

Calificaciones de la Evaluaciones Diagnóstica en los Grupos



Se observa que el grupo A obtuvo elevada calificación en la Evaluación en comparación con el Grupo B y C.

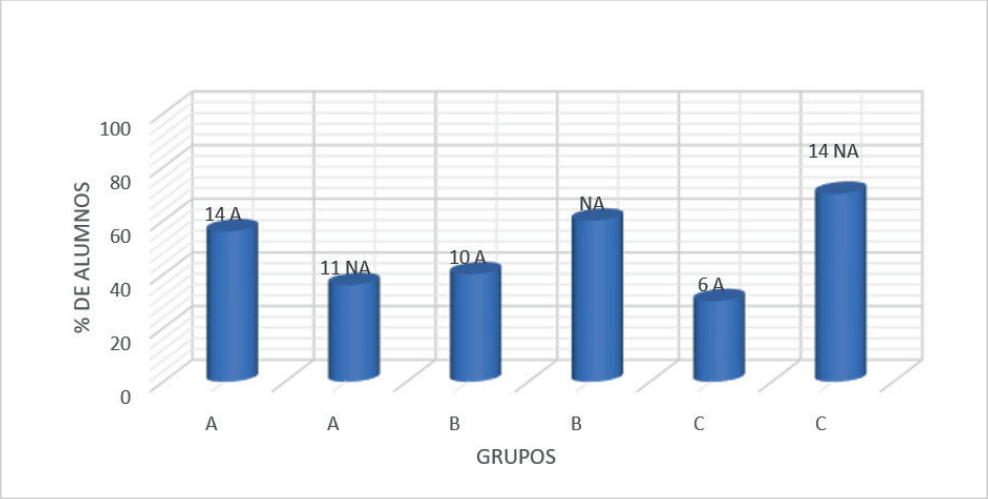
2 Evaluación.

a). - Primera actividad.

A: APROBADA, NA:NO APROBADA

Figura 2

Resultados de Aprendizaje basado en un caso (Problemas)



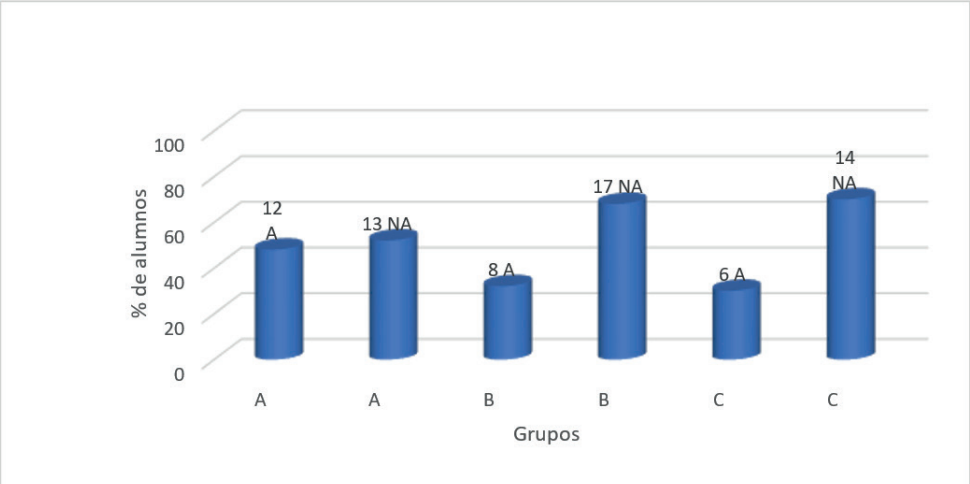
Se observa que el grupo A obtuvo elevada calificación de la resolución efectiva del caso de estudio a comparación del Grupo B y C.

b). - Segunda actividad.

A: APROBADA, NA:NO APROBADA

Figura 3

Resultados del uso de Herramientas Tecnológicas de los Grupos.



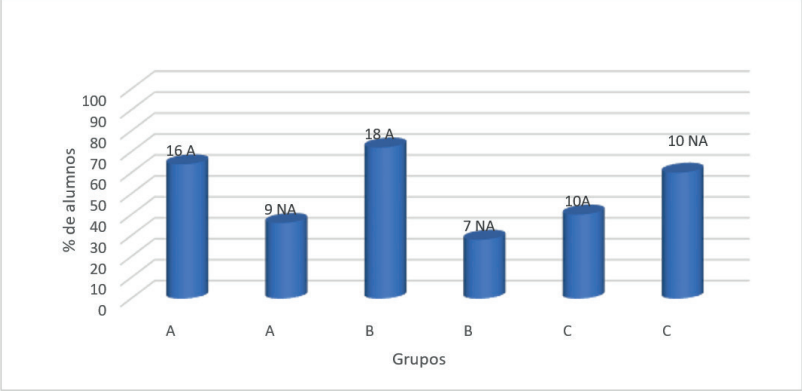
Se observa que los grupos A obtuvo elevada calificación de la resolución efectiva del caso de estudio a comparación del Grupo B y C. Pero en el grupo B se pudo notar que hubo un descenso de aprendizaje en la actividad y que también en el grupo C se presentó bajo aprovechamiento. Puede estar debido a que no todos tuvieron acceso al internet y a la tarea de manera virtual. Porque la mayoría proviene de áreas rurales y comunidades donde el acceso en casi nulo o no hay. Para la mayoría de los estudiantes la etapa más importante es la clase presencial y en segundo lugar, las reglas de nomenclatura que según encuentran algo complejas en su comprensión.

c).- Tercera Actividad.

A: APROBADA, NA:NO APROBADA

Figura 4

Resultados del examen de los Grupos



Se observa que los grupos B obtuvo elevada calificación en la resolución del examen a comparación del Grupo A y C. Pero en el grupo C se pudo notar que hubo un 50 % en la actividad y que también en el grupo C también se presentó bajo aprovechamiento.

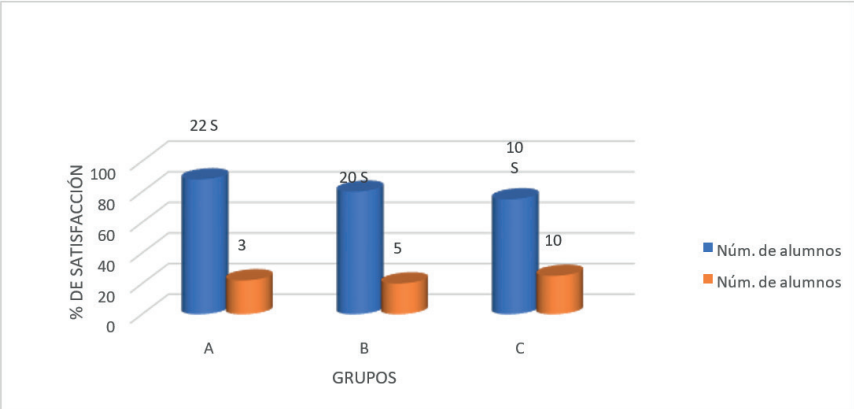
d).- Cuarta Actividad.

S: SATISFACIÓN

NS:NO SATISFACCIÓN

Figura 5

Resultados de Encuesta de Satisfacción de la Actividad



Se observa que los grupos A y B obtuvo elevada calificación de la resolución de la encuesta de satisfacción y en el grupo C se observa que se presentó un 50% de satisfacción y la otra mitad no estuvieron satisfechos con las actividades implementadas. Atribuyen esta parte a la falta de acceso a internet ya que o provienen de comunidades alejadas de la ciudad o la falta de ingreso económico es lo que les impacto en gran medida.

CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian que muchos estudiantes presentan dificultades significativas en la comprensión de conceptos fundamentales, como la nomenclatura química, lo cual afecta negativamente su rendimiento académico.

Estas dificultades se deben, en parte, a deficiencias en la formación previa de los estudiantes, así como a la falta de desarrollo de habilidades metacognitivas necesarias para el aprendizaje autónomo y reflexivo.

La implementación de una metodología mixta permitió identificar con mayor claridad las debilidades en el proceso de enseñanza actual, destacando la necesidad de rediseñar las estrategias didácticas utilizadas.

Cada una de las estrategias utilizadas son aplicables en cualquier grupo y se pueden utilizar en la Asignatura de Química y pueden aportar datos que nos ayuden a mejorar la práctica docente.

Se pudo observar que los alumnos estuvieron motivados por hacer las actividades desarrolladas, pero aun así hubo dudas respecto a los temas.

Aunque los estudiantes reconocen la importancia de estudiar, no reflexionan de manera crítica sobre su rol como aprendices ni sobre la necesidad de adquirir conocimientos de forma consciente. Tampoco evidencian una revisión o mejora de sus hábitos y estrategias de estudio.

Al interrogar a los alumnos se pudo detectar que poseen técnicas para desarrollar su conocimiento, pero establecen que no saben cómo aplicarlas.

Asimismo, más del 80 % manifestó que en el nivel medio superior (bachillerato) no abordaron previamente los contenidos de Química, lo cual sugiere que muchos se enfrentaban por primera vez a estos temas.

En el caso de los estudiantes del área de Gestión Empresarial, se identificó una baja participación en las actividades evaluativas. Al ser consultados sobre este comportamiento, varios comentaron que no sabían qué responder debido a que no recordaban las respuestas. Esta falta de retención puede estar relacionada con una limitada preparación previa en ciencias básicas.

Por otro lado, los alumnos del área de Electromecánica mostraron una actitud más positiva frente a los temas tratados. Su desempeño fue más rápido y preciso tanto en las encuestas como en las actividades planificadas, lo que evidenció una mayor disposición e interés durante el desarrollo del estudio. Este comportamiento podría explicarse por

el hecho de que muchos cursaron un bachillerato afín a las ciencias, como Análisis Clínicos y manifestaron haber tenido asignaturas relacionadas con Química, Física y Matemáticas.

En conjunto, los resultados sugieren que la formación previa y la afinidad de los contenidos con el área de estudio influyen significativamente en la actitud, disposición y desempeño de los estudiantes frente a la asignatura de Química.

RECOMENDACIONES

Las propuestas de este estudio se pueden implementar cada año, para mejorar la práctica docente.

Establecer y reforzar el instrumento de medición con la información obtenida de esta investigación.

Actualizar las estrategias didácticas empleadas con nuevos materiales de apoyo y de manera divertida, utilizando el juego como herramienta.

Mejorar los entornos virtuales para el acceso a la información.

Establecer trabajos colaborativos entre docentes, de tal forma que exista un cuerpo colegiado donde se brinde experiencias de mejora continua.

Proporcionar al alumno herramientas y estrategias que ayuden a mejorar su entorno y sus hábitos de aprendizaje.

Contribuir con estrategias efectivas que mejoren en quehacer docente y la interrelación alumno-docente.

Aplicar Inteligencias Artificiales en las actividades de aprendizaje que los alumnos desarrollen de tal forma que contribuyan en las

habilidades didácticas durante su etapa escolar.

Se recomienda incorporar herramientas pedagógicas innovadoras como el uso del juego en el aula para fomentar la motivación, el pensamiento crítico y la comprensión significativa de los contenidos químicos.

Implementar un sistema de evaluación continua y formativa que permita a los docentes identificar en tiempo real las dificultades de los estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario. Las evaluaciones deben centrarse no solo en los resultados finales, sino también en el proceso de aprendizaje.

Fomentar la colaboración entre estudiantes: crear espacios donde los estudiantes puedan colaborar entre sí, compartir ideas y resolver problemas en equipo. Esta interacción no solo facilita el aprendizaje de la química, sino que también mejora habilidades sociales y de trabajo en equipo, cruciales en el ámbito profesional

REFERENCIAS

Aguilar Cañizalez, M. D. V., Inciarte González, A. y Parra, Y. de J. (2011). Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica integrada para la enseñanza de la química. *Revista REDHECS*, 6(11), 199–218. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172199

Aguilar Herver, G., Romero Sánchez, A. L., García Álvarez, L. E. y Núñez González, A. C. (2022). Diseño de una secuencia didáctica y su virtualización. *Revista Boletín Redipe*, 11(12), 64–68. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i12.1923

Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Editorial Trillas.

Bueno Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 93–117. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02

Cárdenas, F. (2006). Dificultades de aprendizaje en química, caracterización y búsqueda de alternativas para superarlas. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12(3), 333–346. https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000300007

Castillo, A., Ramírez, M. y González, M. (2013). El aprendizaje significativo de la química: Condiciones para lograrlo. *Omnia*, 19(2), 11–24. https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7399

Castro Vásquez, L. D., Nieto Goenaga, R., Bilbao Ramírez, J. y Sánchez Catalán, F. (2022). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Experiencia educativa en biología y química en la Universidad Metropolitana de Barranquilla, Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* (RIIEP), 15(2), 137-156. https://doi.org/10.15332/25005421.6091

Conejo Flores, R., Cervantes Barragán, D., García-González, J. M. y Flores Morales, V. (2018). El rezago y abandono escolar en Ingeniería Química de la UAZ: Retos y expectativas. *Journal of Energy, Engineering Optimization and Sustainability*, 2(2), 37–48. DOI: https://doi.org/10.19136/jeeos.a2n2.2793

Costa, A. M., Escaja, N., Fité, C., González, M., Madurga, S. y Fuguet, E. (2023). Problem-based learning in undergraduate and graduate chemistry courses: Face-to-face and online experiences. *Journal of Chemical Education*, 100(2), 597–606. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00990

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill.

Jiménez García, E., Orenes Martínez, N. y López Fraile, L. A. (2024). Rueda de la Pedagogía para la inteligencia artificial: adaptación de la Rueda de Carrington. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 87–113. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37622

Jones, R. M. (2023). El costo emocional inesperado de enseñar química en una pandemia. *Frontiers in Education*, 8, 1-5. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1120385

Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Argentina de Educación Superior* (RAES), (20), 89–107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063

Moya Gonzales, Y. A. (2024). *Los factores que impidieron la internacionalización de la educación superior en el caso de Perú, en contraste con Colombia, durante el periodo 2014–2021* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://hdl.handle.net/20.500.12404/29377

Narváez Zamora, L. J. (2009). Aprendizaje significativo de algunos conceptos químicos a través de la resolución de problemas. *Revista ENTORNOS*, 21, 43-56. https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/399

Pereira, R., De Souza, C., Patiño, D. y Lata, J. (2022). Plataforma para el aprendizaje a distancia de microcontroladores e internet de las cosas. *Ingenius*, *Revista de Ciencia y Tecnología* (28), 53–62. https://doi.org/10.17163/ings.n28.2022.05

Sandoval, M., Mandolesi, M. y Cura, R. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 126–138. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000100008

Santander Salmon, E. S. y Schreiber Parra, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095–4106. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378

Sobrinho Junior, J. F. y Moraes, C. de C. P. (2022). La enseñanza en diálogo con los nuevos tiempos: movilidad, ubicuidad y educación. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (52), 345–360. https://doi.org/10.17227/ted.num52-13916

Theobald, M. (2021). Los programas de formación en aprendizaje autorregulado mejoran el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje autorregulado y la motivación de los estudiantes universitarios: un metaanálisis. *Contemporary Educational Psychology*, 66. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Valero Franco, C. y Berns, A. (2024). Desarrollo de apps de realidad virtual y aumentada para enseñanza de idiomas: un estudio de caso. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 163–185. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37668

Yánez Romero, M. (2024). Integración efectiva de las TIC en la enseñanza de química: estrategias innovadoras para la docencia universitaria. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 1-25. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)181

Contextualización de la formación docente en escuelas secundarias para la educación integral en sexualidad

Recepción: 17 de febrero de 2025 | Aprobado: 19 de mayo de 2025

Luisa Victoria Lara Metelín

Licenciada en Periodismo y Ciencias de la Comunicación por el Instituto Campechano. Coordinadora de Educación y Comunicación del Consejo Estatal de Población de Campeche (COESPO). luisav.lara@outlook.com **ORCID: 0009-0008-6857-2060**

RESUMEN

El presente artículo de investigación analiza el contexto en el que los docentes han recibido formación en contenidos de la Educación Integral en Sexualidad (EIS) como parte de sus saberes en la enseñanza y aprendizaje dirigido a sus alumnos, que contribuya a la orientación, reflexión y generación de actitudes saludables y responsables en los principales riesgos asociados a una vida sexual sin protección en estricto apego a las orientaciones pedagógicas internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo educativo vigente en México. En esta investigación se utilizó el diseño no experimental, de tipo transeccional descriptivo, los datos se recolectaron en un ciclo escolar específico, aplicando el instrumento de medición una sola vez y describiendo las variables formación docente y contenidos de educación integral en sexualidad. Los resultados indican que la formación docente en EIS es menor al quince por ciento de lo que establece la Estrategia Estatal de Formación Continua y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Asimismo, se observa que en los contenidos de educación integral en sexualidad sólo abordan tres de los ocho conceptos clave de orientación pedagógica internacional establecidos por la UNESCO. Se concluye que es necesario que el Estado otorgue presupuesto

específico para las acciones de educación sexual y direccione un programa permanente que fortalezca la capacitación docente para garantizar su efectiva implementación en las aulas.

Palabras clave: *educación integral en sexualidad, formación docente, adolescentes, escuela secundaria.*

ABSTRACT

This research article analyzes the context in which teachers have received training in Comprehensive Sexuality Education (EIS in Spanish) content as part of their knowledge in teaching and learning. The goal is to contribute to guidance, reflection, and the development of healthy and responsible attitudes toward the main risks associated with unprotected sexual practices, in strict adherence to international pedagogical guidelines from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the New Mexican School Curriculum (NEM), the current educational model in Mexico. This research used a non-experimental, cross-sectional descriptive design. Data were collected during a specific school year, applying the measurement instrument only once and describing the variables: teacher training and content of comprehensive sexuality education. The results indicate that teacher training in CSE is less than fifteen percent of what is established by the State Strategy for Continuing Education and the Program for the Professional Development of Teachers (PRODEP). Furthermore, it was observed that the CSE content only addresses three of the eight key international pedagogical guidance concepts established by UNESCO. It is concluded that the State must allocate a specific budget for sexual education actions and establish a permanent program that strengthens teacher training to ensure its effective implementation in classrooms.

Keywords: *comprehensive sexuality education, teacher training, adolescents, secondary school.*

I.C. INVESTIG@CCIÓN
Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

INTRODUCCIÓN

Este artículo responde al interés institucional por analizar el contexto de la formación docente de nivel secundaria en temas de educación integral en la sexualidad, como parte del eje de igualdad de género, en los campos formativos ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario de la educación secundaria en el estado de Campeche, que contribuye de sobremanera al proceso de formación docente basado en los derechos humanos y en la perspectiva de género, y consecuentemente en las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con contenidos biológicos, emocionales, sociales y culturales, además de principios éticos.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1994), el inicio de la institucionalización en México de la educación sexual formal y no formal tiene referencia a principios del siglo XX, desde el Primer Congreso Feminista en 1916 celebrado en Mérida, Yucatán, así como de las acciones promovidas en el gobierno de Felipe Carrillo Puerto. Posteriormente, en 1930, con la recomendación del Congreso Panamericano del Niño en Lima, Perú, donde se insta a los gobiernos latinoamericanos a el diseño de un programa de educación sexual y su implementación en las escuelas, la presidencia de Pascual Ortiz Rubio instituye la Sociedad Mexicana de Eugenesia para el Mejoramiento de la Raza y entre “unas de sus primeras acciones fue lanzar el proyecto para la educación sexual y la profilaxis de las enfermedades venéreas y el alcoholismo [...] como programa obligatorio de educación oficial para todos los niños menores de 16 años” (Heredia y Rodríguez, 2021, pp. 47-48) y como una asignatura específica en los programas para la enseñanza de la higiene de la adolescencia y la juventud en la Escuela Nacional Preparatoria.

En estos años, la discusión por la educación sexual creo tensión en padres de familia, grupos políticos y religiosos quienes consideraban un daño a la moral y la imposición de un pensamiento distinto a sus creencias que pretendía destruir los valores de la familia y la sociedad. Por lo tanto, el debate público de quién debía impartir la educación sexual se centró según Zavala (2019):

> ...los padres y madres, según sus valores y creencias, o los profesores, con base en programas académicos aprobados por la SEP; y, por otro lado, si la moral que guiaría estas instrucciones sería religiosa, defendida desde la fe, o laica, basada en la ciencia. (pp. 164-165)

Para la década de los setenta había condiciones para una discusión más abierta, liberadora y explícita de las inquietudes de los sectores de la población acerca de la sexualidad. Surge entonces la Asociación Mexicana de la Educación Sexual (AMES) primera Organización No Gubernamental, se crea el CONAPO que promueve la política nacional de población, se reconoce y se le da énfasis a la educación sexual como una estrategia urgente para disminuir el crecimiento poblacional a través de una necesaria campaña de difusión de planificación familiar y salud reproductiva; es entonces que nace por primera vez un Programa Nacional de Educación Sexual (CONAPO, 1994).

Entre 1972 y 1974, por primera vez en el programa de Ciencias Naturales de sexto grado de primaria, y en el de Biología, en los tres grados de secundaria, se incluyeron temas de educación sexual: desarrollo en la adolescencia, los cambios físicos y en el estado de ánimo, las diferencias anatómicas entre niños y niñas, los caracteres sexuales primarios y secundarios, el aparato reproductor de la mujer y del hombre, el ciclo menstrual, la fecundación y el desarrollo embrionario. Más tarde en 1993, con el surgimiento de la pandemia del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), se incorporaron contenidos de prevención del VIH y del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) e infecciones de transmisión sexual (Heredia y Rodríguez, 2021).

Durante el 2000 y 2009, los libros de texto contenían una visión de la sexualidad hacia el desarrollo, bienestar integral y al desarrollo de competencias de las y los adolescentes. A partir del 2011, la educación sexual que se incluye en el currículo nacional pretende tener un enfoque integral desde la promoción de la salud para fomentar una cultura de la prevención, en el marco del respeto de los derechos humanos y la inclusión.

> En este sentido, la educación sexual pretende tener una orientación integral que proporcione no solo el conocimiento para la prevención de enfermedades o embarazos, sino que también se traten temas como la responsabilidad, el respeto, las actitudes y los valores para la convivencia y el disfrute de la sexualidad; y, a su vez, cubrir sus aspectos físicos, biológicos, emocionales y sociales. (Heredia y Rodríguez, 2021, p. 51)

Por esta razón, de acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA,2015), adoptar la EIS en forma propositiva implica preguntarse:

> ¿hasta qué punto las personas adultas están en capacidad de promover comportamientos saludables en estos temas?, ¿cómo pueden promover los derechos de la niñez y la adolescencia con responsabilidad?, ¿qué procesos deben seguir los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean, a la vez, respetuosos de los alumnos y las alumnas y de sus derechos? (p. 51)

Por lo que, debe reconocerse que la escuela es uno de los espacios donde se transmiten valores, conocimientos e información durante la infancia y la adolescencia. En la escuela los alumnos y las alumnas pasan buena parte del día, y donde, además, comparten su crecimiento no sólo con pares, sino también con docentes (Mojarro et ál., 2005).

De tal forma, que en la adolescencia se adquiere experiencias para definir la personalidad, información para la toma de decisiones, coincide con la enseñanza media y la escuela significa un espacio social donde los docentes se enfrentan a las exigencias de abordar nuevos contenidos de EIS. He aquí, entonces, que la actualización y capacitación se convierte en una demanda de los alumnos, de los padres y madres de familia y un deber de las autoridades educativas para brindar conocimientos basados en evidencia científica, en una perspectiva de niñez, de género y de derechos humanos.

Por lo anterior, se pretende conocer la contextualización de la capacitación docente en temas de EIS en el ciclo escolar 2022-2023, tomando en cuenta las claves y objetivos de las orientaciones pedagógicas internacionales, de tal manera que la información recabada permita a la Secretaría de Educación en el Estado, así como otras instituciones como el sector salud, desarrollo social, derechos humanos, procuración de justicia; diseñar y direccionar un programa permanente de capacitación dirigido a maestros y maestras de educación secundaria que responda a tres motivos fundamentales: a) la necesidad de acceso, recurso y tiempo en que los docentes adquieran mayores conocimientos en EIS para mejorar sus competencias y estar en facultad para responder a las inquietudes de los alumnos, b) cuántos de estos docentes han recibido capacitación, cuál es el proceso para acceder a la capacitación, de qué forma se les brinda la información y c) atender desde el ámbito de la escuela la situación de riesgo que presentan los adolescentes y jóvenes respecto a su salud sexual y reproductiva (Mojarro et ál., 2005).

Resulta también interesante contextualizar, ante la implementación del modelo educativo vigente Nueva Escuela Mexicana, sus principios y orientaciones pedagógicas, la transversalización de la EIS y los temas asociados a ella, principalmente a partir del eje de igualdad de género, en los campos formativos ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario, además del codiseño en los programas educativos.

Marco internacional y nacional de la EIS

El derecho a la educación sexual se basa en un principio en los derechos humanos universales, incluido el derecho a la salud y la educación, tal y como se observa a nivel internacional. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2015), el marco político y jurídico de la EIS se sustenta en los siguientes preceptos: Declaración Universal de Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, Art. 1; El

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), Art. 12; Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). 1979. Art. 5, 8 10h; la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). 1990. Art. 24, 5, 12, 16; La Convención Interamericana para Prevenir, Erradicar y Sancionar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), 1995. Art. 6b y 9; Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (CIDJ), 2005. Art. 23; Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) en 1994; Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo, 2013.

Asimismo, UNFPA (2015), describe que, en el plano nacional, las EIS se sustentan en la: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 1917. Última Reforma, Diario Oficial de la Federación (DOF) 07-07-2014. Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías, Art. 1, 3 y 4°; Ley General de Educación. Última Reforma, DOF 20-05-2014. Art. 5 y 7; Ley General de la Salud. Última Reforma, DOF 04-06-2014. Art. 67, 68, 71, 112; Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Última Reforma, DOF 02-04-2014. Art. 3, 4, 7, 14, 15, 18, 19 y 20, 21, 28, 32, 38, 39, 40, 41; Declaración Ministerial Prevenir con Educación. 2008, Acuerdo 3.1, 3.2.

Con la nueva Ley publicada en el DOF, la Ley General de Educación (LGE) en su Capítulo V, De los planes y programas de estudio, artículo 30, numeral X enuncia que “La educación sexual integral y reproductiva que implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual” (Ley General de Educación, 2019, p. 14), así mismo, la capacitación docente inicial y su diseño de normas pedagógicas, el visado de materiales didácticos, la elaboración y actualización de libros de texto, así como los mecanismos de evaluación están tutelados en nuestro país por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública.

Formación docente inicial y en servicio

De acuerdo, a la LGE Capítulo II del tipo de educación básica, artículo 37, la educación básica en nuestro País se conforma por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria. En el caso de la educación inicial el servicio se lleva a cabo de forma escolarizada y no escolarizada; en preescolar y primaria existe general, indígena y comunitario; respecto al nivel secundaria el tipo de servicio es general, técnica, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la SEP, estas son secundaria para trabajadores y telesecundaria (Ley General de Educación, 2019).

Las instituciones de formación docente inicial y en servicio en México, es regulado por la SEP a través del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), que fomenta que las y los docentes tengan acceso a acciones de formación e intervenciones formativas para promover su desarrollo profesional.

Asimismo, los organismos con atribuciones en materia de formación continua son:

- La SEP, a través de la Unidad de Promoción de Excelencia y Equidad Educativa y la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.

- Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Media Superior y Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico de la SEP.

- Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México.

- La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

La formación continua en Educación Básica se define como el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que

"contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden (CGPFCDPD- 2021, DOF 27-05-2022)" (SEP, 2024, p.12).

Por lo tanto, en los Criterios Generales de los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente (CGPFCDPD), se entiende como formación continua, a la etapa posterior a la formación inicial, desde "la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral" (SEP, 2024, p. 13). Esto es, en la formación de la etapa inicial se favorece la generación de saberes y conocimientos desde el entorno social, del aula, la escuela o la zona geográfica. Mientras que, la formación en servicio se refiere a las diferentes funciones a lo largo de su vida laboral para acompañar el desarrollo profesional de los docentes.

Estrategia Estatal de Formación Continua en contenidos de EIS

La Estrategia Estatal de Formación Continua 2022, 2023 y 2024, elaborada por el Departamento de Actualización Docente del Estado de Campeche, tiene como objetivo principal la mejora continua de las competencias pedagógicas de los docentes en formación de inserción como la de servicio. Al cierre del ejercicio fiscal 2022, los ámbitos de formación favorecidos en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) fueron: campos disciplinarios y asignaturas, gestión escolar, inclusión y equidad/convivencia ciudadana; mientras que en el año 2023 lenguajes, saberes y pensamiento científico, pedagogía, didáctica, saberes y experiencia.

En 2022, se capacitaron 7,177 docentes, técnicos docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos de los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria. En el 2023 fueron 8,141 participantes, distribuidos en los diferentes ámbitos de financiamiento como se describen a continuación (SEDUC, 2023).

Tabla 1

Número total de participantes en formación continua en los años 2022 y 2023

Año	PRODEP	Catálogo Nacional	Estatal	Participantes
2022	2,084	4,854	239	7,177
2023	4,059	1578	2,504	8,141

Nota. PRODEP= *Programa para el Desarrollo Profesional Docente.*

El diagnóstico de escuelas secundarias del ciclo escolar 2020-2021, que presenta la Estrategia Estatal de Formación Continua 2022, enuncia 2,872 docentes y 25 supervisores para ser capacitados de las cuáles a través del PRODEP fueron ofertados un curso en línea de inclusión y equidad en la escuela dirigido a 50 participantes docentes y directivos de preescolar, primaria y secundaria en general, telesecundaria, especial e indígena.

Posteriormente, en el ciclo escolar 2021-2022, el universo de docentes a capacitar del nivel secundaria fue de 2,902 y 25 supervisores, para el ciclo 2022-2023 la población meta ascendió a 3,023 y 25 supervisores.

Al respecto, la Estrategia Estatal de Formación Continua, SEDUC (2023) se ofertó 38 cursos a docentes, técnicos docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores de inicial, preescolar, primaria y secundaria en el servicio de educación especial, general, indígena, técnica y telesecundaria, de los cuales solo 7 cursos versaron en temas de educación sexual y género, inclusión y equidad en el aula y en la escuela de educación básica, curso de equidad de género, derechos humanos y nueva normativa de inclusión bajo la mirada de la NEM, diplomado en vida saludable, la sensibilización a la perspectiva de género, la escuela inclusiva una propuesta educativa para todos dirigido a un total de 1,425 docentes en modalidad mixta y a distancia.

Para el 2024, la Estrategia Estatal contempla un catálogo de formación continua de 29 cursos, 3 de ellos en modalidad mixta con temáticas de educación integral de la sexualidad en personas con discapacidad, igualdad de género a través de la escuela, derechos humanos, igualdad

de género, inclusión y no discriminación, dirigida docentes, técnicos docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores de tipo inicial, preescolar, primaria y secundaria de educación especial, general, indígena, técnica, migrante y telesecundaria, se ha de destacar que no se específica número de participantes en comparación a los años anteriores (SEDUC, 2024).

Tabla 2

Cursos impartidos correspondientes al Anexo 13 "Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres", PRODEP

Año	Total de Cursos PRODEP	No. Cursos Anexo 13	Porcentaje
2022	15	1	6.6%
2023	44	7	15.9 %
2024	29	3	10.3 %
TOTAL	88	11	12.5%

Nota. PRODEP= *Programa para el Desarrollo Profesional Docente.* Anexo 13= *Presupuesto de egresos de la federación "Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres".*

El PRODEP considera mediante el Anexo 13 del Presupuesto de Egresos de la Federación, denominado "Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres", un recurso específico destinado a la formación para sensibilizar en la igualdad entre mujeres y hombres, que forma parte del apoyo financiero destinado a cada entidad federativa para acelerar el paso hacia la igualdad sustantiva (SEP, 2024).

La formación continua a docentes, según la Estrategia Nacional de Formación Continua 2024, será impartida a través de Instancias Formadoras (IF) que pueden ser instituciones públicas o privadas especializadas en la formación pedagógica o disciplinar de profesionales de la educación como son las escuelas normales, universidades pedagógicas, centros de maestros, centros de actualización del magisterio, centros de investigación, asociaciones de profesionales y organismos nacionales o internacionales dedicados a la formación profesional, inicial y continua del personal educativo, así como instituciones de educación superior nacionales o extranjeras.

De esta forma y tomando en cuenta que la sensibilización de la igualdad entre mujeres y hombres en el contexto educativo se

vincula con otros temas transversales de formación, la DGFCDD sugiere que se contemple temas como “roles y estereotipos de género, prevención de la discriminación, violencia y desigualdad, reasignación de responsabilidades en la escuela y el hogar para la convivencia, uso de lenguaje incluyente y no sexista, prevención del abuso sexual infantil, derechos sexuales y reproductivos” (SEP, 2024, p. 76). Además de la educación integral en sexualidad, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres e inclusión en la educación de las niñas y las adolescentes.

Conceptos claves, temas y objetivos de la educación integral en la sexualidad

El Modelo de los Holones Sexuales de Eusebio Rubio-Aurioles,

> ha sido adoptado como marco en la educación de la sexualidad, de investigación y de entrenamiento profesional en instancias nacionales e internacionales. Desde el año 2006, el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria publicado en el Acuerdo 384 por la Secretaría de Educación Pública en México, integró la visión de este modelo al enmarcar la sexualidad humana en el desarrollo de las potencialidades sexuales: género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad. (SEP, 2012, pp. 30-31)

Posteriormente, a partir de las orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad, se establece una nueva definición de la EIS “es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad” (UNESCO, 2018a, p. 16). Lo que significa, proporcionar a los niños, niñas y jóvenes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderen para la toma de decisiones libres e informadas en relación a su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; reflexionar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y comprender cuáles son sus derechos en su curso de vida y asegurarse de protegerlos.

Así, las orientaciones técnicas internacionales sobre EIS contienen ocho conceptos clave que se ajustan a diferentes edades tomando en cuenta el crecimiento y desarrollo, por lo que se dividen en cuatro grupos (5-8 años, 9-12 años, 12-15 años y 15-18 años). En ellas, "se recomiendan temas esenciales y objetivos de aprendizaje que deberían abarcarse en los planes de estudios de EIS para todos los educandos; y se exponen sucintamente enfoques para la planificación, la ejecución y el seguimiento de programas en este ámbito" (UNESCO, 2018b, p. 2).

Figura 1
Conceptos claves de orientaciones técnicas internacionales sobre Educación Integral en Sexualidad.

Fuente: Elaboración propia con información de UNESCO (2018).

MÉTODO

De acuerdo con nuestro objetivo de estudio, la población definida para llevar a cabo la investigación está conformada por docentes del nivel secundaria generales, por lo tanto, el universo de la investigación según datos 2023 de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación del Estado de Campeche, es de 122 docentes de 6 centros educativos de nivel secundaria general ubicados en la localidad de San Francisco de Campeche, Campeche.

Para obtener un resultado significativo en el análisis de estudio, se decidió aplicar el instrumento de investigación a los 122 docentes que hubieran trabajado durante todo el período escolar 2022-2023, que accedieran a participar en el estudio de forma voluntaria y que

ejercieran en instituciones educativas de nivel secundaria de tipo general.

En esta investigación se utilizó el diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo debido a que los datos se recolectaron en un solo momento, es decir, en un ciclo escolar específico, aplicando el instrumento de medición una sola vez y describiendo las variables formación docente y contenidos de educación integral en sexualidad.

Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo y cualitativo con estudio descriptivo para medir el contexto de la prevalencia de la formación continua en contenidos de educación integral en sexualidad en el nivel secundaria tipo generales en servicio, así como la forma, modalidad y duración de las capacitaciones, instancias que las han impartido y programas destinados para tal efecto. Además de analizar la integralidad de los contenidos insertos en el currículo educativo de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana y a las orientaciones técnicas internacionales de EIS establecidas por la UNESCO.

Como método empírico se utilizó la técnica de encuesta con la adaptación de un cuestionario teniendo como referencia el Estado del Arte de la Educación Integral en Sexualidad en América Latina 2021 (UNFPA, 2021) con dos variables: formación docente y contenidos de educación integral en sexualidad, este instrumento fue validado por juicio de expertos con grado de doctorado en educación, docentes en educación secundaria y media superior y con maestría en sexualidad. La confiabilidad de las dos variables se obtuvo con una prueba piloto de 36 docentes con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.8.

La herramienta de recolección de datos se realizó a través de un cuestionario de manera virtual mediante una liga de formulario en un tiempo estimado de un mes, consideró un total de 32 ítems, de las cuales 23 se asignaron a la variable formación docente para conocer indicadores de frecuencia, modalidad, obligatoriedad, tópicos cursados, motivación, identificación de estrategias y programas de EIS insertos en el currículo, ámbitos de necesidades de formación

en que se ha recibido mayoritariamente la formación continua sobre contenidos de Educación Integral en Sexualidad. Asimismo, 9 ítems representan a la variable de contenidos de EIS, en la que se indagó la frecuencia, modalidad, carga horaria, temas que el docente imparte y las metodologías de enseñanza que aplica en el aula.

INSTRUMENTO

Dada la naturaleza de la investigación se aplicó un cuestionario que tiene como referencia el Estado del Arte de la Educación Integral en Sexualidad en América Latina 2021 (UNFPA, 2021, pp. 81-88), aunque el diseño de esta encuesta es de 53 preguntas en 7 bloques temáticos, para la presente investigación se adaptó y se utilizó los bloques temáticos: modalidad y contenidos EIS y formación docente, que consta de 32 ítems conformado en algunas de ellas por preguntas politómicas de cinco a treinta opciones, preguntas dicotómicas, preguntas abiertas y escala de Likert, en el cual el docente elige una o bien las que considere según sea el caso marcando en casillas o en opciones las respuestas en el formulario diseñado en Google.

Para medir la variable formación docente se elaboró 23 ítems: 2 ítems corresponden a una escala tipo Likert, 6 ítems a preguntas dicotómicas, 13 ítems a opciones múltiples politómicas y 2 a abiertas. Asimismo, en la variable contenidos de educación integral en sexualidad se identifican 9 ítems que corresponden 1 ítem con preguntas dicotómicas y 6 politómicas de opciones múltiples y 2 de preguntas abiertas.

En lo que respecta a la variable formación docente, esta se entiende como la preparación del profesorado para el desempeño de sus funciones, incluyendo a las actividades de EIS en las escuelas, es un proceso continuo y permanente, que se desarrolla en dos instancias o niveles fundamentales, según UNFPA (2021):

> a) La formación inicial: conducente a la obtención de un título que habilita para el ejercicio de la docencia. Se imparte

en escuelas normales, escuelas pedagógicas, institutos pedagógicos superiores y universidades pedagógicas, así como en las facultades de educación o pedagogía de las universidades.

b) La formación en servicio: contribuye a la actualización y profundización en los contenidos y metodologías de distintas esferas de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es ofrecida por las mismas instituciones formadoras; ministerios de educación, salud y otras entidades públicas; las universidades; las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y, también, por agencias de la cooperación y organismos internacionales, entre otras. (p. 43)

Por tal motivo, UNFPA (2021) establece que la formación docente es un componente clave en la implementación de la EIS, que el monitoreo en base a los estándares internacionales permite asegurar la calidad, cobertura y sostenibilidad de las estrategias de formación docente en pregrado y en servicio.

Entre los modelos teóricos relevantes aplicados a la EIS que plantea Vera y Fernández (2021) se encuentran la Teoría Cognitiva Social, la Teoría de la Acción Razonada, la Teoría de la Conducta Planeada, el Modelo de Creencias de Salud, el Modelo de Información-Motivación-Habilidades Conductuales, el Modelo Integral y el Modelo Ecológico, por su parte Quintero et ál. (2022) indica que estos modelos teóricos han explicado a la EIS desde diversos enfoques “moralista-reglamentada, biológica-funcionalista, afectiva-erótica, preventiva- patológica hasta la más reciente la ciudadana con un enfoque integrador” (p. 205) su intención de esta última es el desarrollo personal, preparando a individuos capaces de ejercer sus derechos en todas las esferas de su curso de vida, en especial, a los relacionados a sus derechos sexuales y reproductivos.

En lo que respecta, a la segunda variable contenido de EIS su definición se sustenta en las orientaciones internacionales establecidas por la UNESCO (2019), como una guía de temas claves sobre la educación integral en sexualidad que deberá ser abordada en la formación de capacitación docente y que después le permitirá al profesorado estar preparados para el abordaje adecuado en su planeación didáctica con conversaciones sobre la sexualidad que, de otro manera, serían omitidas o censuradas sin el conocimiento y preparación previa.

UNESCO (2019) revela que, en los procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile, las prácticas observadas mostraron precariedad en el diseño, errores conceptuales, entrega de información incorrecta y poca capacidad para producir reflexividad en las y los estudiantes.

De tal manera, que la formación docente y los contenidos de EIS se fundamentan en un modelo de enfoque integral ya que busca desarrollar la dimensión humana, profesional y social del docente, fomentando así el compromiso con la educación y la transformación social.

> Por lo que, UNFPA (2014) considera que la EIS sustentada en planes de estudios, implica una visión holística de la sexualidad y del comportamiento sexual, que va más allá de la prevención del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, pues favorece que niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquieran información precisa sobre la sexualidad humana, la salud sexual y reproductiva y los derechos humanos, y que exploren y fomenten valores y actitudes positivas hacia la salud sexual y reproductiva, el respeto de los derechos humanos y la igualdad entre los géneros. Además de, que propicia el pensamiento crítico, la comunicación, la negociación, la toma de decisiones y asertividad como parte del desarrollo de habilidades para la vida. (p. 6)

Para codificar las respuestas obtenidas se asignaron los valores a los ítems en escala tipo Likert: De poca importancia (2), Sin importancia (1). Mientras que, a los ítems de opciones múltiples, se le dio el valor mayor a la opción que se haya elegido de la pregunta establecida en el cuestionario.

El análisis de los datos se realizó utilizando SPSS versión 20.0, se realizaron análisis descriptivos, incluyendo cálculos de frecuencia, proporción, medias, desviaciones estándar e identificación de valores máximos y mínimos.

RESULTADOS

El instrumento de investigación fue aplicado a 122 docentes procedentes de 6 escuelas secundarias tipo generales ubicadas en la ciudad de San Francisco de Campeche, observando una edad media de 45.9 años y frecuencia de 50 años, una media de antigüedad en la docencia de 17.6 años y frecuencia de 24 años. Asimismo, de las 6 escuelas participantes, la secundaria general No. 8 tiene una frecuencia de 43 docentes y un porcentaje de participación docente de 35.2 %, le sigue la secundaria general No. 3 con 36 docentes y porcentaje de 29.5 %, la secundaria general No. 15 con un grado de participación de 22 docentes y un 18 %, la secundaria general No. 7 con una frecuencia de 11 docentes lo que representa un 9 % y con una menor participación docente, las secundarias generales No. 18 y 10, con una frecuencia de 8 y 2 docentes y 6.6 y 1.6 por ciento en participación.

Tabla 3

Número de participantes por centro educativo tipo secundarias generales

Escuela Secundaria	n	%	*Edad*	Antigüedad
			Media	Media
Secundaria General No. 03	36	29.5	52	21
Secundaria General No. 07	11	9.0	49	20
Secundaria General No. 08	43	35.2	52	17
Secundaria General No. 10	2	1.6	44	12
Secundaria General No. 15	22	18.0	39	13
Secundaria General No. 18	8	6.6	40	16

Nota. N= 122, %= porcentaje

De igual manera, observamos que, de los 122 docentes, 77 se reconocen en el género femenino, 44 masculino y 1 LGTTB. El nivel profesiográfico con mayor grado es licenciatura con una frecuencia de 89 docentes que en porcentaje representa el 73 %, seguido de un nivel de maestría con 30 docentes (24.6 %) y un 2.5 % de pasantes (3). Asimismo, 85 docentes refieren que su institución de procedencia es normalista, 21 de universidad y 13 de tecnológicos.

Tabla 4

Datos demográficos de los participantes

	n	%
Género		
Femenino	77	63.11
Masculino	44	36.07
LGBTT	1	0.82
Nivel Profesiográfico		
Licenciatura	89	72.95
Maestría	30	24.6
Pasante	3	2.46
Institución de procedencia		
Normal	86	70.49
Tecnológica	14	11.48
Universidad	22	18.03

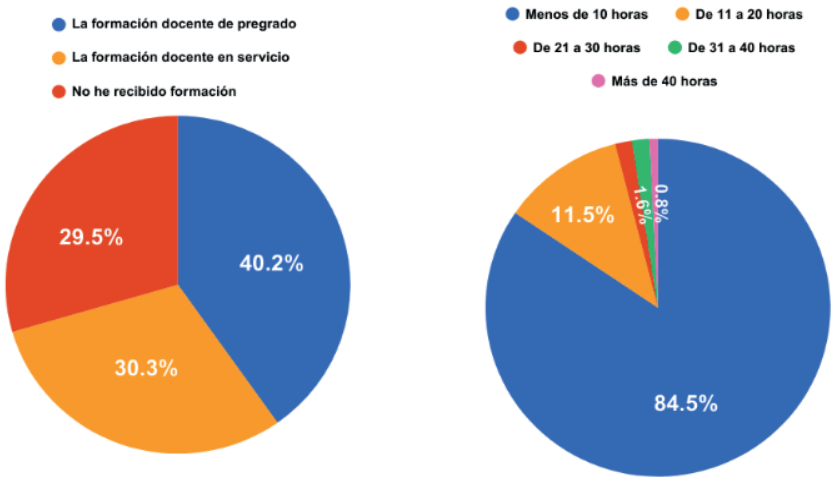
Nota. N= 122, %= porcentaje

Formación docente

Para medir la variable formación docente se elaboró 23 ítems: 2 ítems corresponden a una escala tipo Likert, 6 ítems a preguntas dicotómicas, 13 ítems a opciones múltiples y 2 a abiertas. Así, el 40.2 por ciento de los docentes afirman que han recibido formación de contenidos de EIS en las escuelas normales, institutos y/o universidades. El 30.3 refiere que la han tenido durante la formación docente en servicio y un 29.5 por ciento no ha recibido formación. Asimismo, el 84.5 por ciento refiere que la carga horaria para la formación docente en EIS es de menos de 10 horas, un (11.5 %) de 11 a 20 horas y (1.6 %) de 21 a 30 y 31 a 40 horas, solo un (0.8 %) refiere más de 40 horas.

Figura 2

Instancia donde se recibe mayoritariamente formación sobre contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS).

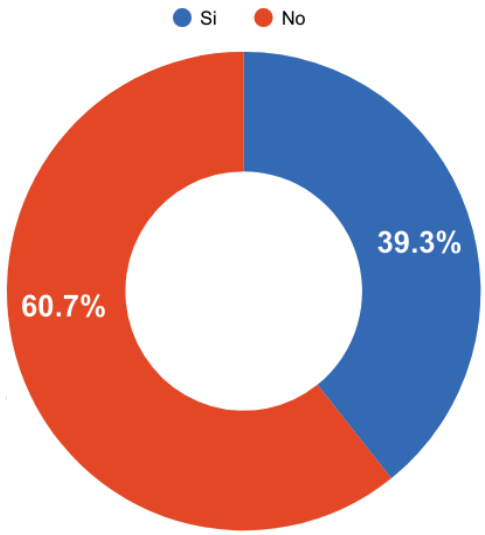


Nota. La figura indica que en la formación docente de pregrado se recibe la mayor capacitación en contenidos de EIS y la carga horaria es de menos de 10 horas. Fuente: Elaboración propia.

Un 60.7 por ciento de los encuestados mencionaron que no es obligatoria la formación docente en EIS en normales y en las universidades, un 39.3 % afirmaron que si se imparte la EIS de forma obligatoria.

Figura 3

Obligatoriedad de la formación docente de pregrado en contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS).

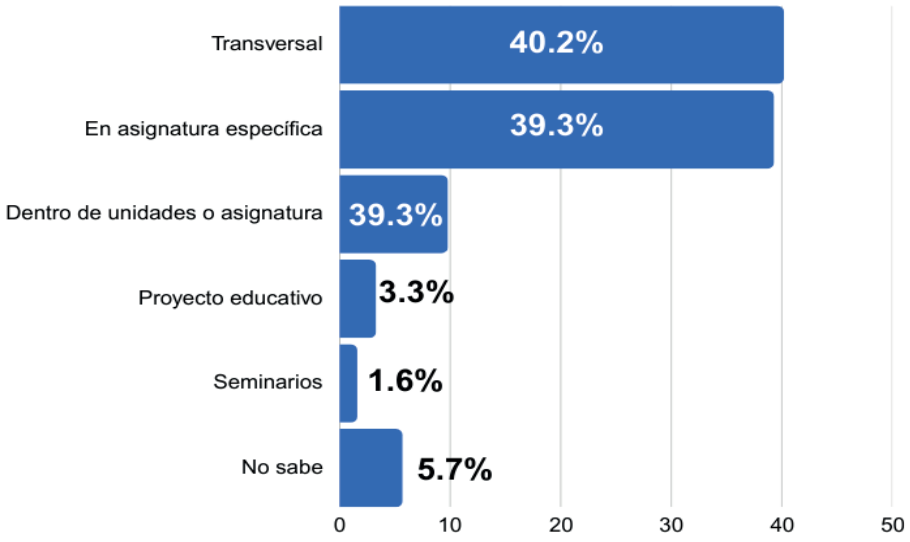


Nota. La figura muestra que en la formación docente de pregrado no es obligatoria la capacitación en contenidos de EIS. Fuente: Elaboración propia.

Los docentes indican que el modo en el que se incluyen generalmente los contenidos de Educación Integral en Sexualidad es de manera transversal con un 40.2 por ciento, mientras que un 39.3 % en asignatura específica, un 9.8 % dentro de asignatura o unidad, un 5.7 % no sabe, un 3.3 % en proyecto y 1.6 en seminarios.

Figura 4

Modo en que se incluye los contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS) en la formación docente de pregrado.

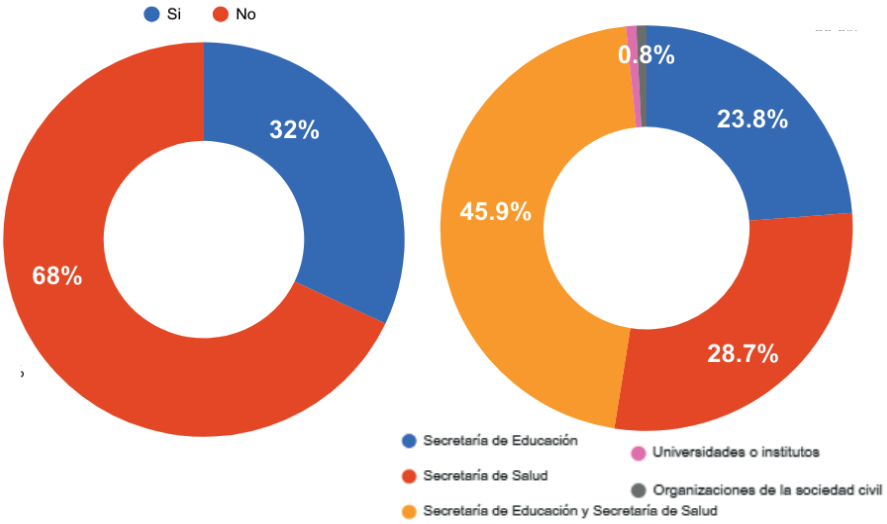


Nota. La figura indica que los contenidos de EIS se realizan de manera transversal en la formación docente de pregrado. Fuente: Elaboración propia.

Mientras un 68 por ciento de los docentes consideran que no existe formación continua en servicio sobre contenidos de Educación Integral en Sexualidad que el Estado/gobierno les ofrezca, un 32 % aseguran que si lo hay; y que la instancia responsable de otorgarla es la Secretaría de Educación y Secretaría de Salud en un 45.9 por ciento, otros manifiestan que la Secretaría de Salud en un 28.7 por ciento, un 23.8 por ciento comenta que la Secretaría de Educación, y tan solo el 0.8 % universidades o institutos incluso organizaciones de la sociedad civil.

Figura 5

Existencia de formación docente en servicio sobre contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS) ofrecida por el Gobierno e instancia responsable de brindarla.

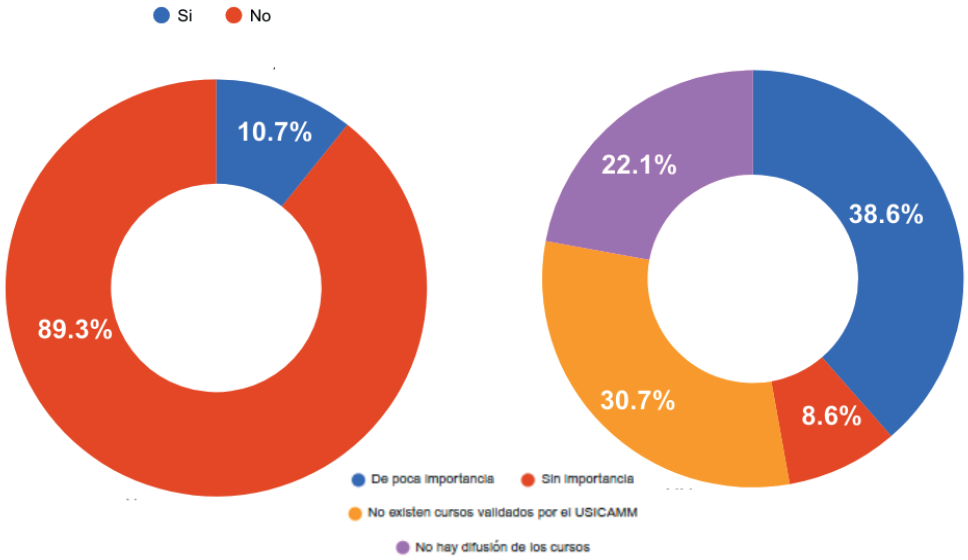


Nota. La figura indica que no existe formación docente en servicio y que la instancia de brindarla es la Secretaría de Educación y Secretaría de Salud. Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta, has recibido formación en contenidos de EIS en el ciclo escolar 2023-2024 el 10.7 % han dicho que sí, el 89.3 indican que no, porque lo consideran de poca importancia un 38.6, no existen cursos validados por Usicamm el 30.7, no hay difusión de los cursos un 22.1 por ciento y lo consideran sin importancia un 8.6 por ciento.

Figura 6

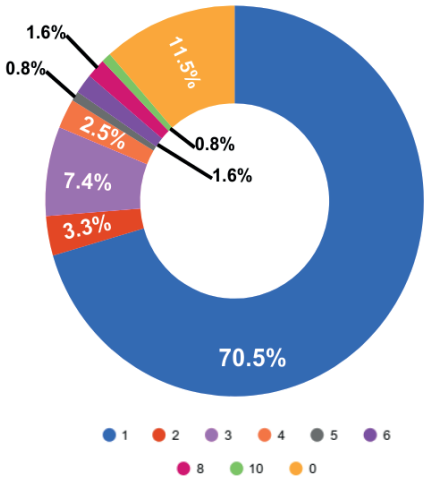
Se ha recibido formación docente en contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS) en el ciclo escolar 2022-2023 y motivo.



Nota. La figura muestra que no han recibido formación docente en contenido EIS y el motivo por el cual no se ha ejecutado. Fuente: Elaboración propia.

Un 70.5 por ciento, indican que una sola vez al año han recibido capacitaciones en contenidos de EIS, un 11.5 % comentan que no han recibido, 7.4 % han recibido tres capacitaciones, 3.3 dos capacitaciones, 2.5 cuatro capacitaciones, 1.6 seis y ocho capacitaciones, 0.8 cinco y diez capacitaciones.

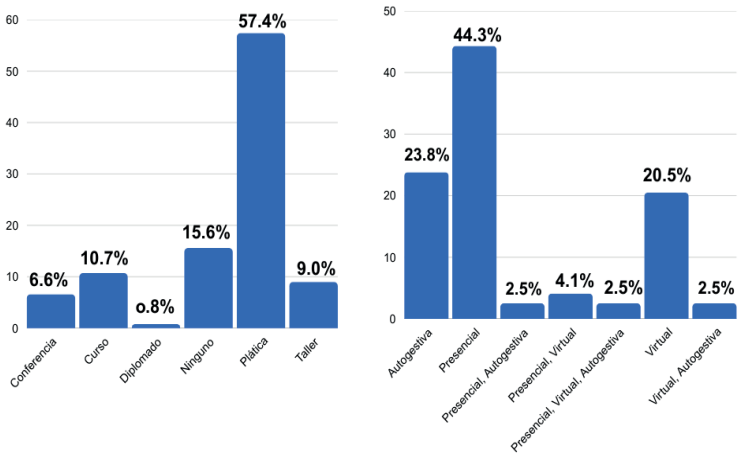
Figura 7.
Frecuencia en la que se ha recibido capacitación en contenidos de Educación Integral en Sexualidad en el periodo del ciclo escolar 2022-2023.



Nota. La figura muestra que durante un ciclo escolar los docentes han recibido capacitación una sola vez . Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la forma en que los docentes han recibido la capacitación en contenidos de EIS el 57.4 por ciento indican que por medio de pláticas, el 15.6 % ninguno, 10.7 en cursos, un 9.0 taller, 6.6 % en conferencia y 0.8 en diplomado. La modalidad en que se han formado es el 44.3 % en presencial, el 23.8 % de manera autogestiva, un 20.5 por ciento virtualmente, tan solo el 4.1 % lo han hecho presencial y virtual y un 2.5 ha sido presencial-autogestiva, presencial-virtual-autogestiva y virtual-autogestiva.

Figura 8
En que forma y modalidad has recibido la capacitación en contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS)



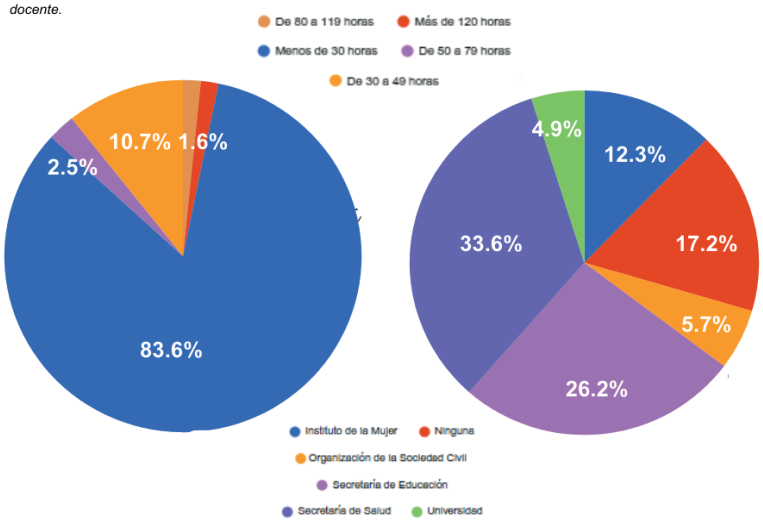
Nota. La figura indica que la forma en que se recibe las capacitaciones en contenidos de EIS es la plática y la modalidad es presencial. Fuente: Elaboración propia.

La duración de esta formación en su mayoría es de menos de 30 horas (83.6 %), de 30 a 49 horas (10.7 %), de 50 a 79 horas (2.5 %) y en un 1.6 % mencionan que han sido de 80 a 119 horas y más de 120 horas.

Las instancias que han ofrecido formación en EIS, en su mayoría el 33.6 por ciento comenta que ha sido la Secretaría de Salud, un 26.2 % la Secretaría de Educación, un 17.2 % ninguna, un 12.3 % el Instituto de la Mujer, un 5.7 % organizaciones de la sociedad civil y con un 4.9 % la universidad.

Figura 9

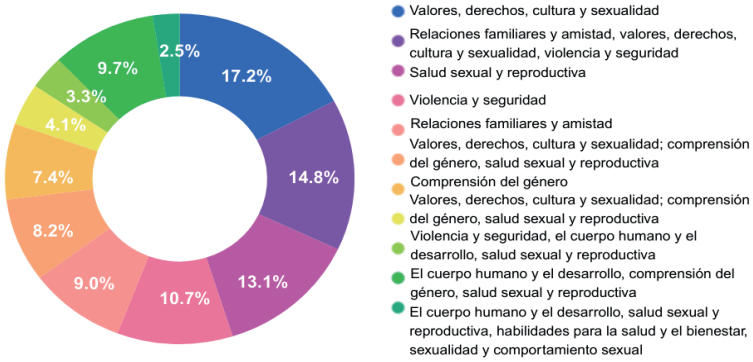
Carga horaria de los cursos en Educación Integral en Sexualidad (EIS) e instituciones que han ofrecido la formación docente.



Nota. La figura muestra que la duración de los cursos han sido de menos de 30 horas y la institución que los ha impartido es la Secretaría de Salud. Fuente: Elaboración propia.

Los contenidos de EIS que han cursado, versan en valores, derechos, cultura y sexualidad (17.2 %), relaciones familiares y amistad, valores, derechos, cultura y sexualidad, violencia y seguridad (14.8 %), salud sexual y reproductiva (13.1 %), violencia y seguridad (10.7 %), relaciones familiares y amistad (9.0 %), valores, derechos, cultura y sexualidad; comprensión del género, salud sexual y reproductiva (8.2 %), comprensión del género (7.4 %), valores, derechos, cultura y sexualidad; comprensión del género, salud sexual y reproductiva (4.1 %), violencia y seguridad, el cuerpo humano y el desarrollo, salud sexual y reproductiva (3.3 %), el cuerpo humano y el desarrollo, comprensión del género, salud sexual y reproductiva (9.7 %); el cuerpo humano y el desarrollo, salud sexual y reproductiva, habilidades para la salud y el bienestar, sexualidad y comportamiento sexual (2.5 %).

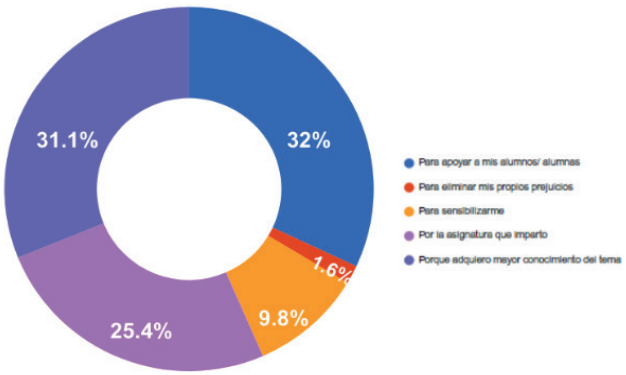
Figura 10
Tópicos de contenidos de Educación Integral en Sexualidad que los docentes han cursado.



Nota. La figura muestra los temas de EIS que los docentes han cursado. Fuente: Elaboración propia.

El motivo por el cual los docentes han elegido la formación de contenidos en EIS se reporta con un 32 por ciento para apoyar a sus alumnos, un 31.1 % porque adquiero mayor conocimiento del tema, 25.4 por la asignatura que imparto, un 9.8 para sensibilizarse y un 1.6 % para eliminar sus propios prejuicios.

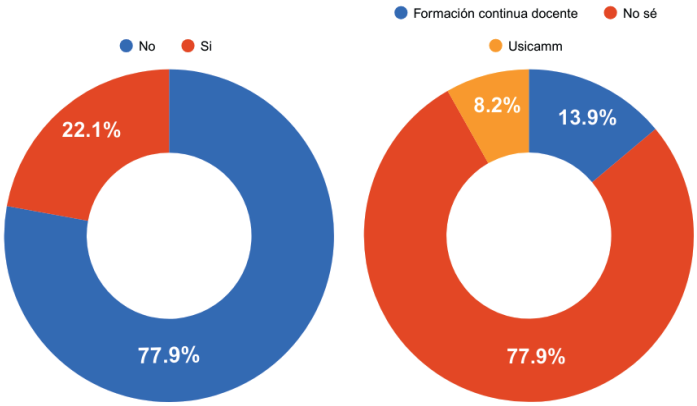
Figura 11
Motivo por el que los docentes han elegido la formación de contenidos en Educación Integral en Sexualidad.



Nota. La figura muestra que el motivo por el que los docentes cursan contenidos de EIS es para apoyar a sus alumnos y porque adquieren mayor conocimiento del tema. Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se refiere si los docentes conocen en el sistema educativo algún programa o estrategia de formación continua un 77.9 por ciento respondieron que no; mientras que un 22.1 % afirman que si conocen. De este 22.1 %, mencionan que existe el programa formación continua docente (13.9 %) y USICAMM (8.2 %).

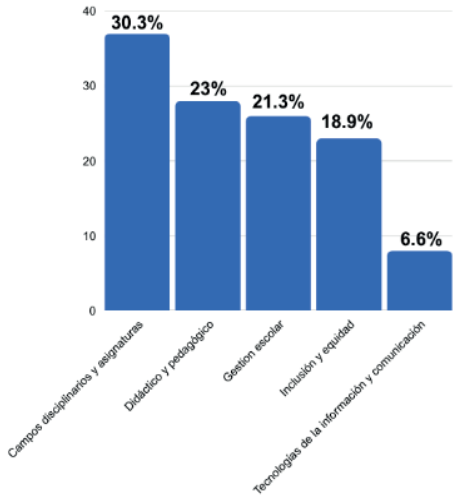
Figura 12
Conocimiento sobre los programas y estrategias de formación continua dirigida al docente.



Nota. La figura muestra que el personal docente desconoce sobre los programas y estrategias de formación continua e identifican a USICAMM como el órgano operativo para implementarlo.

Los ámbitos que son considerados como necesidades de la formación docente son en gran medida los campos disciplinarios y asignaturas con un 30.3 por ciento, el didáctico y pedagógico con un 23 %, la gestión escolar (21.3), inclusión y equidad (18.9) y con un 6.6 % la inclusión y equidad.

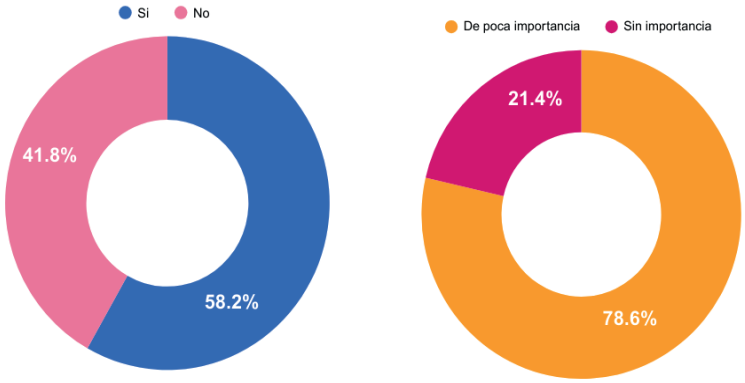
Figura 13
Ámbitos considerados como necesidades de formación continua docente en los programas o estrategias de capacitación.



Nota. La figura indica que el ámbito considerado como necesario en la formación docente es los campos disciplinarios y asignaturas. Fuente: Elaboración propia.

Un 58.2 % de los docentes mencionan que en el programa o estrategia los contenidos de educación integral en sexualidad no son considerados como prioritarios, de estos el 78.6 % indican que son considerados de poca importancia y el 21.4 % sin importancia.

Figura 14
Se considera prioritario los contenidos de educación integral en sexualidad en los programas o estrategias de formación docente y principal motivación.

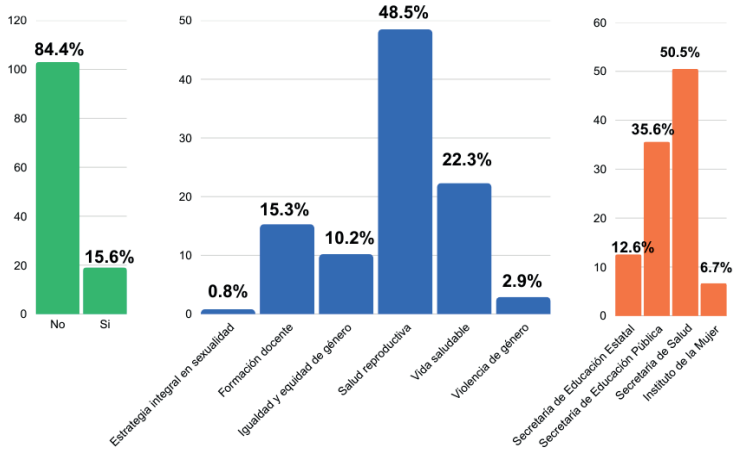


Nota. La figura muestra que los contenidos de EIS no son prioritarios en las estrategias o programas de capacitación docente, por lo tanto son considerados de poca importancia. Fuente: Elaboración propia.

Concretamente un 84.4 % afirman que no conocen un programa específico de formación docente sobre EIS, y los que lo conocen un 15.6 por ciento mencionan que el nombre de programa de capacitación se denomina salud reproductiva con un 48.5 %, un 22.3 % se llama vida saludable, 15.3 % se refieren como formación docente y en un 10.2 % a igualdad y equidad de género, 2.9 violencia de género y un 0.8 estrategia integral en sexualidad.

De tal forma que, los programas mencionados pertenecen a la Secretaría de Salud en un 50.5 por ciento, a la Secretaría de Educación Pública (35.6 %), a la Secretaría de Educación Estatal un (12.6 %) y el Instituto de la Mujer un (6.7 %).

Figura 15
Conocimiento e identficación de los programas con contenidos de Educación Integral en Sexualidad.



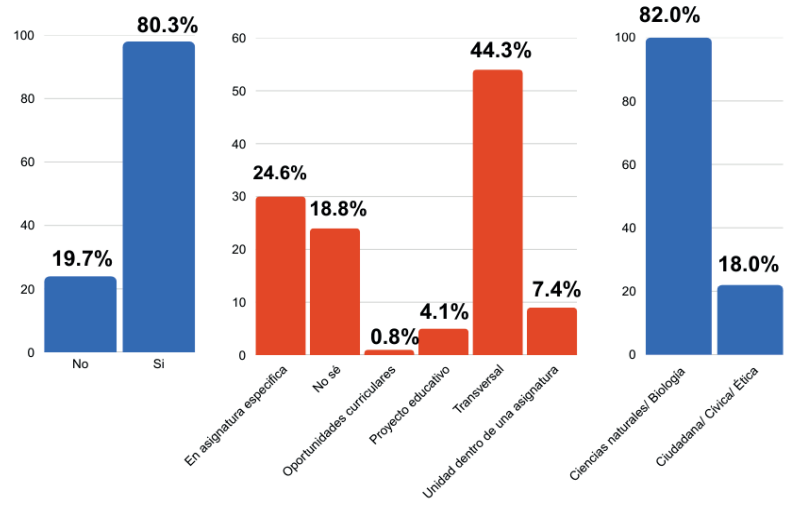
Nota. La figura muestra que los docentes no conocen un programas específico de Educación Integral en Sexualidad. Los que conocen mencionan el nombre del programa e identfican la institución que lo imparte. Fuente: Elaboración propia.

Contenidos en Educación Integral en Sexualidad

Como respuesta a la variable características de los contenidos en EIS, el 80.3 por ciento de los docentes mencionan que se encuentran insertos en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, de manera transversal (44.3 %), en asignatura específica (24.6 %), no sabe (18.8 %), en unidad dentro de una asignatura (7.4 %), en proyecto educativo (4.1 %) y en oportunidades curriculares (0.8 %).

Asimismo, el 82.0 por ciento de los docentes indican que los contenidos de EIS están integrados en las asignaturas de ciencias naturales/ biología, un 18.0 % en asignaturas ciudadana/cívica/ética.

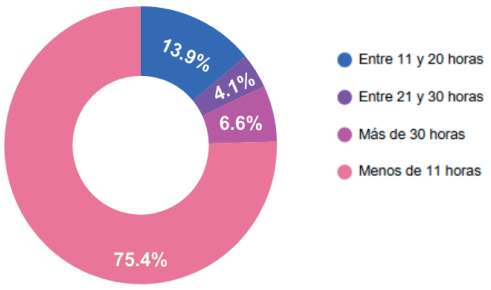
Figura 16
Identificación de los contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS) en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).



Nota. La figura indica que los contenidos de EIS se encuentran insertos en el modelo educativo NEM, modo en que se incluye y asignatura. Fuente: Elaboración propia.

Los docentes, al abordar la educación integral en sexualidad en sus clases le dedican en un 75.4 % a menos de 11 horas, un 13.9 % entre 11 y 20 horas, un 6.6 % más de 30 horas y un 4.1 por ciento entre 21 y 30 horas.

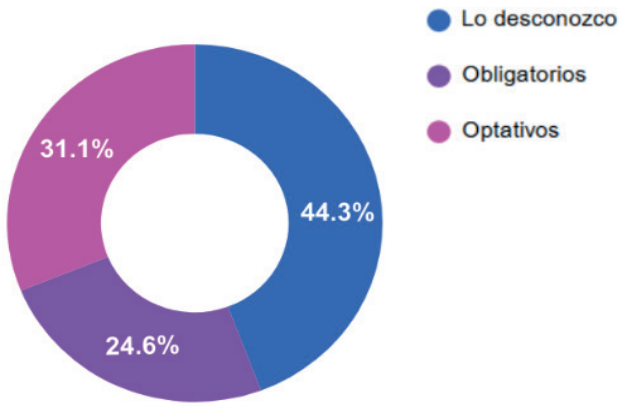
Figura 17
Carga horaria de abordaje en el aula de los contenidos de Educación Integral en Sexualidad (EIS).



Nota. La figura indica la carga horaria al año que el docente utiliza al impartir los contenidos de EIS en el aula
Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, que los docentes desconocen (44.3 %) si los contenidos de EIS son optativos u obligatorios (31.1 % y 24.6 %) respectivamente.

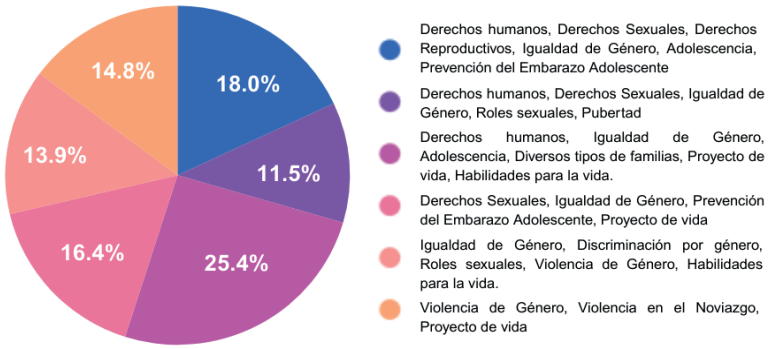
Figura 18
Obligatoriedad de los contenidos de EIS en el programa de estudios.



Nota. La figura indica que el docente no conoce si los contenidos de EIS son obligatorios en el programa de estudios. Fuente: Elaboración propia.

En un 25.4 por ciento los docentes incorporan en sus clases contenidos de derechos humanos, igualdad de género, adolescencia, diversos tipos de familias, proyecto de vida, habilidades para la vida; un 18.0 % en derechos humanos, derechos sexuales, derechos reproductivos, igualdad de género, adolescencia, prevención del embarazo adolescente; en un 16.4 %, derechos sexuales, igualdad de género, prevención del embarazo adolescente, proyecto de vida; un 14.8 % imparten contenidos sobre violencia de género, violencia en el noviazgo, proyecto de vida; el 13.9 % de los docentes igualdad de género, discriminación por género, roles sexuales, violencia de género, habilidades para la vida; el 11.5 % temas en derechos humanos, derechos sexuales, igualdad de género, roles sexuales, pubertad.

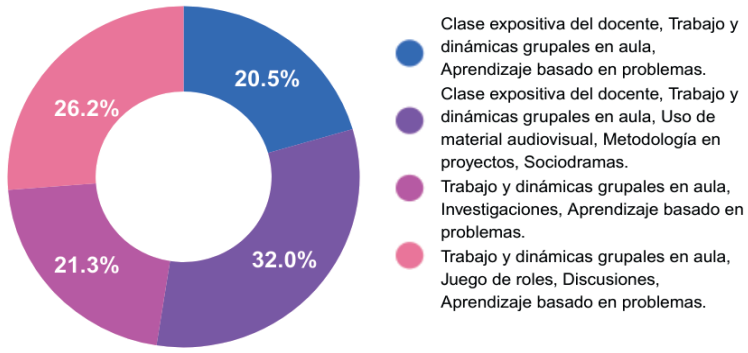
Figura 19
Tópicos en Educación Integral en Sexualidad (EIS) que el docente imparte en clases.



Nota. La figura indica los temas de EIS que el docente imparte en clases. Fuente: Elaboración propia.

A cerca de las metodologías que los docentes emplean en clases para abordar los contenidos de EIS el 32.0 % en sexualidad mencionan la clase expositiva, trabajo y dinámicas grupales en aula, uso de material audiovisual, metodología en proyectos, sociodramas; el 26. 2 % lo hacen en trabajo y dinámicas grupales en aula, juego de roles, discusiones, aprendizaje basado en problemas; el 21.3 % utilizan trabajo y dinámicas grupales en aula, investigaciones, aprendizaje basado en problemas y el 20.5 % en clase expositiva del docente, trabajo y dinámicas grupales en aula, aprendizaje basado en problemas.

Figura 20
Metodologías que el docente emplea para impartir los contenidos de Educación Integral en Sexualidad en clases.

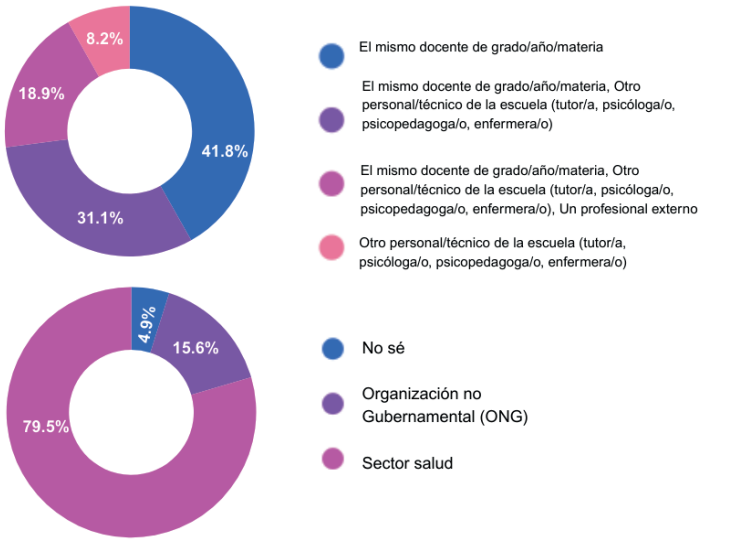


Nota. La figura indica las metodologías que más usan los docentes al abordar los contenidos de EIS en clases.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a quien imparte los contenidos de EIS en el aula, el 41.8 % es el mismo docente de grado/año/materia, el 31.1 por ciento indica que el mismo docente de grado/año/materia, otro personal/técnico de la escuela (tutor/a, psicóloga/o, psicopedagoga/o, enfermera/o); el 18.9 % comenta que el mismo docente de grado/año/materia, otro personal/técnico de la escuela, un profesional externo; y en un 8.2 % considera que otro personal/técnico de la escuela y un 4.9 por ciento no sabe.

Referente a la procedencia del profesional externo que imparte los contenidos de EIS en el aula, el 79.5 por ciento de los docentes mencionan que son abordados por un profesional del sector salud, un 15.9 por ciento por una organización no gubernamental y el 4.9 no sabe.

Figura 21
Personal externo de impartir contenidos de Educación Integral en Sexualidad e institución de procedencia



Nota. La figura indica el personal externo que imparte temas de EIS y su procedencia . Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación primeramente es contextualizar la forma en que se inserta los contenidos de Educación Integral en Sexualidad en la formación dirigida al docente, la modalidad, duración de las capacitaciones e instancias que las imparten y programas para ejecutar la política docente en el nivel secundaria tipo general teniendo como línea base la Estrategia Estatal de Formación Continua y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

En segundo lugar, conocer los contenidos de Educación Integral en Sexualidad que el docente imparte a sus alumnos, carga horaria, obligatoriedad y las metodologías de enseñanza que aplica tomando en cuenta las claves y orientaciones pedagógicas internacionales en materia de EIS.

Este bagaje producto de los resultados de esta investigación permitirá a instituciones del sector educativo, población y desarrollo social constituido como Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA) en la Mesa de Trabajo de Educación Inclusiva y Educación Integral en Sexualidad analizar y tomar decisiones en el acompañamiento y asesoría técnica de las dimensiones pedagógicas de EIS dirigido a los docentes de nivel secundaria.

En función de lo planteado, la investigación arroja que mayoritariamente en la formación docente de pregrado -escuelas normales- se recibe la capacitación en contenidos de EIS con una diferencia del 10 % en comparación con la formación docente en servicio.

Seguidamente, se afirma que la formación docente en EIS no es obligatoria y se dedica menos de 10 horas a la duración de los cursos. Los contenidos se imparten de manera transversal y en asignatura específica. Identifican a dos instancias gubernamentales como responsables de la formación docente en EIS, estas son la Secretaría de Educación y Secretaría de Salud.

De igual manera, mencionan que el 89.3 % de los docentes no han recibido formación y lo consideran de poca importancia y no existen cursos validados por la USICAMM. De las personas que han recibido formación, solamente en el año han cursado los contenidos por medio de pláticas, cursos y taller de manera presencial, autogestiva y virtual con menos de 30 horas.

Aún cuando durante las últimas décadas la Unesco se ha ocupado de establecer algunas consideraciones a la política sobre la formación de docentes, particularmente para América Latina y el Caribe; y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han realizado recomendaciones para atender la calidad de la formación docente, definir perfiles profesionales adaptados a las necesidades de las escuelas, robustecer la formación continua y propiciar la gestión educativa (Rojas y Ducoing, 2021). Se observa una brecha en las políticas educativas y docente en el conocimientos, capacidades y habilidades de los profesores para el mejor desempeño de sus prácticas educativas, por ello resulta necesario revisar con la Secretaría de Educación Estatal las reformas, leyes, programas, resistencias para la formulación de un plan o programa estatal en Educación Integral en Sexualidad en escuelas secundarias tipo generales, técnicas y telesecundarias.

Del mismo modo, los docentes mencionan que los contenidos que han cursado se basan en valores, derechos, sexualidad, relaciones familiares, amistad, violencia y seguridad, salud sexual y reproductiva y comprensión del género. La principal motivación por el cual eligen cursarlos es para apoyar a sus alumnos y adquirir mayor conocimiento en el tema por la asignatura que imparten.

En un mayor porcentaje no conocen programa o estrategia de formación en EIS y los que si (menos del 30 %) identifican la estrategia de formación continua a través de (PRODEP y USICAMM.

Los ámbitos que eligen como necesarios para su formación son los campos disciplinarios y asignaturas, didáctico y pedagógico y en menor medida la inclusión y equidad. Por lo tanto, la formación en EIS no son considerados como prioritarios en la Estrategia Estatal de Formación Continua y no tienen importancia, en consecuencia, no conocen un programa específico en EIS. La secretaría de salud es la instancia quien mayormente les han impartido los contenidos de educación integral en sexualidad.

Los contenidos de EIS que el docente imparte a sus alumnos, la investigación arrojó que ellos identifican que se encuentran insertos en el modelo educativo de la NEM de manera transversal y en asignatura específica. Quienes mencionan que se encuentra en asignatura específica indican que, en ciencias naturales, biología y en ciudadana, cívica y ética.

Si bien, la EIS se implementa en general de forma transversal o como oportunidades curriculares en asignaturas específicas de ciencias naturales, biología y cívica ética, podemos deducir que la Educación en Sexualidad continúa estudiándose desde un enfoque biologicista desde la visión de la genitalidad e incluso de la prevención de riesgos -embarazo en adolescentes e infecciones de transmisión sexual-, limitando con ello la integralidad de la EIS. Por lo tanto, es esencial continuar recalcando respecto a las iniciativas de un plan o programa estatal del fortalecimiento de capacidades conceptuales y metodológicas de la EIS en un ámbito multidisciplinario de perfil docente.

Es de destacar también, que los docentes imparten sus clases en EIS con una duración de menos de 11 horas y desconocen en gran mayoría si son optativos u obligatorios. Los temas que imparten en su mayoría son de derechos humanos, igualdad de género, adolescencia, diversos tipos de familia, proyecto de vida y habilidades para la vida, en segundo lugar, derechos sexuales y reproductivos, prevención del embarazo en adolescente, proyecto de vida, violencia de género y violencia en el noviazgo.

Las metodologías para la enseñanza en EIS que emplean son la clase expositiva, dinámicas grupales, proyectos, audiovisuales, aprendizaje basado en problemas sociodramas y juego de roles. En su mayoría el docente de grupo es quien imparte los temas o bien otro personal como el tutor, psicólogo, pedagogo o enfermera, incluso un profesional externo que en su mayoría es del sector salud o de una organización no gubernamental.

Reconocemos que la malla curricular vigente, no cuenta con una asignatura en EIS; que la particularidad del currículo educativo es flexible porque existe una autonomía optativa para planificar y ejecutar actividades, lo que da libre elección a las instituciones educativas, directores y docentes de impartir contenidos de EIS en el aula, consecuentemente no existe certeza de la integralidad y de enseñanza aprendizaje del alumnado.

> Aun cuando existan buenos currículos sobre la EIS, los docentes con frecuencia evitan o minimizan los temas que encuentran incómodos de enseñar. Muchos docentes no tienen conocimiento y experiencia en la enseñanza de temas delicados y controvertidos y no reciben el acceso a oportunidades de aprendizaje específicas y profesionales que se enfoquen en EIS. (Ofsted, 2013, citado en UNESCO, 2018a, p.18)

Omitir temas complejos de la EIS disminuye la eficacia de la EIS y deja a los jóvenes vulnerables lo que limita su capacidad de decidir sobre sus propias prácticas y relaciones sexuales.

Coincido con Navarro y Navarro (2023, p. 250), cuando se refiere a las prácticas docentes: Tienen una repercusión directa en el desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes, así como en la adquisición de conocimientos a través de experiencias propias (Sarmiento et al., 2021). En esta línea de trabajo también, López et al., (2022), argumentan que 'varios estudios coinciden en la necesidad de que el profesorado innove sus métodos de enseñanza que motiven al alumnado (...)' (p. 46), ya que tradicionalmente la innovación educativa ha estado más centrada en los procesos de aprendizaje y no en la formación docente para aprender a enseñar (Palacios et al., 2021).

Con estos resultados y con la información recopilada en el apartado de Estrategia Estatal de Formación Continua y teniendo como marco de referencia la tabla 2, logramos inferir que, si bien existe un presupuesto específico destinado a la formación para sensibilizar en la igualdad entre mujeres y hombres y por su transversalidad en este recurso se inserta la formación en EIS, aún es escaso la formación en la integralidad de la educación en sexualidad. El porcentaje total en 3 años es tan solo del 12.5 %, los temas son de 1 a 7 por año (en total 11 en tres años) tópicos en inclusión, equidad, educación sexual, género, derechos humanos, vida saludable, discapacidad, igualdad y discriminación, mismos que también refieren en la investigación.

Aun cuando, la formación se dirige a una población de docentes de 1,425 en educación básica (inicial, primaria, secundaria) no se tiene a ciencia cierta cuánto es el porcentaje de participación docente en nivel secundaria. La investigación refleja que sólo el 10.7 % de los docentes ha recibido contenidos de EIS.

De la misma forma, los resultados de la investigación coincide en que los organismos que solo ofertan la formación docente en escala nacional es la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en cada entidad federativa y con una media de 3.6 % de oferta en los cursos dirigidos a la educación integral en sexualidad resulta mínimo y por consiguiente las instancias institucionales externas aliadas que proveen contenidos de EIS es la Secretaría de Salud y organizaciones de la sociedad civil.

Por otra parte, a manera sucinta en relación con las orientaciones técnicas internacionales sobre EIS (figura 1), identificamos en los resultados de la investigación que los ocho conceptos claves en mayor o menor medida se encuentran presentes en los cursos dirigidos para la formación docente y también en los temas que los docentes imparten a sus alumnos. Aunque en el catálogo de formación continua estatal de la estrategia se observe sólo tres conceptos claves (valores, derechos, cultura y sexualidad; comprensión del género; el cuerpo humano y el desarrollo).

La investigación demuestra que falta formación docente en contenidos de EIS y es de poca importancia su inclusión en los catálogos nacionales y estatales, además que es escasa su difusión y promoción, aun cuando desde el 2019 ha sido elevada a Ley, con la reforma del artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y enuncia que "los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá (...) la educación sexual y reproductiva..." (INMUJERES, 2024, p. 3).

En este último esbozo de la oferta de formación docente en contenidos de EIS de la Estrategia Estatal y del PRODEP; y de la integralidad en que se imparte los temas en el aula es urgente una gestión institucional en el pleno del comité ejecutivo del GEPEA para direccionar un plan estatal de formación docente en el concepto "Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres", en concordancia con la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y en una red de facilitadores en EIS que den acompañamiento pedagógico a los docentes en el abordaje de sus clases dirigido a los adolescentes en el aula.

Por tales motivo, es imperante que el Estado otorgue presupuesto específico para los programas de capacitación docente de EIS vía Estrategia Estatal de Formación Continua a través del PRODEP, fortalecer con ello la capacidad y habilidades de la enseñanza aprendizaje y su efectiva implementación en las aulas en armonía con las recomendaciones y objetivos de desarrollo sostenible de

organismos internacionales en la meta 3 y 4 que corresponde a la educación de calidad e igualdad de género y los propios del Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Nacional de Educación 2025-2030 y el Plan Estatal de Educación 2021-2027.

CONCLUSIÓN

A partir de los hallazgos en la investigación y a manera de concretizar este apartado, es necesario la coordinación institucional con la Secretaría de Educación (SEDUC) como la instancia legal con atribuciones para guiar la política de educación en el estado:

- Incorporar en la Estrategia Estatal de Formación Continua acciones de capacitación y formación docente para la enseñanza de contenidos de Educación Integral en Sexualidad en coordinación con la Secretaría de Educación Pública y de acuerdo a la orientaciones técnica pedagógicas de la Unesco. Por lo consiguiente, se necesitará que problematicen desde su formación docente, con estudiantes, cuidadores, madres y padres de familias las situaciones que se presentan al interior de la escuela y en la comunidad, pues para la Nueva Escuela Mexicana, lo común se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre los miembros de la comunidad escolar (SEP, 2022, como se citó en SEP, 2024).

- Establecer estrategias de coordinación interinstitucional con actores clave para el fortalecimiento de las acciones de capacitación en EIS a través del Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva, Integral, Flexible y Educación Integral en Sexualidad del Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA) y de la cual la SEDUC es coordinador e integrante.

- Implementar la Estrategia Estatal de Educación Integral en Sexualidad en escuelas de nivel secundaria tipo general y técnica. En el 2024, se ha llevado a cabo esta estrategia en 161 telesecundarias a través de los recursos del Fondo para el

Bienestar y el Avance de las Mujeres (FOBAM) y el programa de trabajo del GEPEA (UCS, 2024).

• Fortalecer los planes, programas y materiales educativos en temas de educación integral en sexualidad, de prevención de infecciones de transmisión sexual, incluido el VIH, salud sexual y reproductiva y violencia con la finalidad de que el docente cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes que satisfagan las necesidades de información y orientación de niñas, niños y adolescentes en el aula.

• Difundir el marco legal nacional e internacional que ampara la obligación que tiene el Estado de garantizar los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a recibir Educación Integral en Sexualidad.

• Diseñar planes y programas de trabajo en el seno del Consejo Técnico Escolar para que los docentes incluyan proyectos y actividades que permitan que los alumnos se concienticen en lo que respecta a su salud, comportamientos sexuales y reproductivos y sobre todo a las situaciones de riesgo a los que están expuesto sin una adecuada educación en sexualidad.

REFERENCIAS

Consejo Nacional de Población (1994). *Antología de la sexualidad humana III*. Miguel Ángel Porrúa.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral en sexualidad* [Archivo PDF]. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web_0.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2015). *Guía metodológica para fortalecer las acciones de educación integral de la sexualidad en los niveles estatales y municipales* [Archivo PDF]. https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/guia%20metodologica%20%287%29.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021). *Estado del arte de la EIS en América Latina 2021* [Archivo PDF]. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/estado_del_arte_de_la_esis_final_para_difundir.pdf

Heredia Espinosa, A. y Rodríguez Barraza, A. (2021). Antecedentes de la educación sexual en México a un siglo de su creación: eugenesia y moral. *Elementos 121*, 45-51. https://elementos.buap.mx/directus/storage/uploads/00000005801.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres (2024). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2015-2024. Principales avances, retos y recomendaciones* [Archivo PDF]. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Princ_avances_retos_ENAPEA.pdf

Ley General de Educación. Se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

Mojarro Dávila, O., Morgan Mallol, M., Carrizo Barrera, H. y García Flores, A. (2005). *Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria. Contenidos básicos*. CONAPO.

Navarro, J. y Navarro-Montaño, M. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 248-263. https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018a). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018b). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *La pedagogía de la sexualidad: procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile* [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369032

Quintero Mora, R.G., Coime España, G., Giraldo Osorio, R., Reyes Narváez. M. F. y Vergara Jiménez, L. M. (2022). Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes. *Hacia Promoc. Salud*, 27(2), 203-221. DOI: 10.17151/hpsal.2022.27.2.15

Rojas Moreno, I. y Ducoing Watty, P. y (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 395-422. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/178/357

Secretaría de Educación (2023). *Estrategia Estatal de Formación Continua Campeche* [Archivo PDF]. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_ESTAT_MAP_23/OLuYBuGOIM-EEFC%202023%20CAMPECHE.pdf

Secretaría de Educación (2024). *Estrategia Estatal de Formación Continua Campeche* [Archivo PDF]. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_ESTAT_MAP_23/SLUKILm1Aq-CAMPECHE_ESTRATEGIA%20ESTATAL%202024.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de educación básica. Manual para la maestra y el maestro. Nivel secundaria* [Archivo PDF]. https://www.amssac.org/wp-content/uploads/2015/07/secundaria-manual-1909121.pdf

Secretaría de Educación Pública (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf

Vera Alanís, L. y Fernández Fuentes, A. (2021). Análisis del conocimiento sobre salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Horizonte sanitario*, 20(3), 305-314. DOI: 10.19136/hs.a20n3.4214

Zavala Ramírez, M. (2019). ¿De quién son los niños? Estado, familia y educación sexual en México en la década de 1930. *Signos Históricos*, *21*(41), 154-191. https://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v21n41/1665-4420-sh-21-41-154.pdf

I.C. INVESTIG@CCIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia