

# Proyectos y experiencias transdisciplinarias en espacios educativos diversos



**Compiladores**

**Joaquín Vázquez García**

**Luis Fernando García Hernández**

**Fausto Medina Esparza**

**Lourdes Aída Gutiérrez Gutiérrez**



**Compiladores**

Joaquín Vázquez García

Luis Fernando García Hernández

Fausto Medina Esparza

Lourdes Aída Gutiérrez Gutiérrez

**PROYECTOS Y EXPERIENCIAS TRANSDISCIPLINARIAS EN  
ESPACIOS EDUCATIVOS DIVERSOS**

Universidad Autónoma de Baja California

Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.

©D.R. 2022 Joaquín Vázquez García,  
Luis Fernando García Hernández,  
Fausto Medina Esparza,  
Lourdes Aída Gutiérrez Gutiérrez.

© Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.  
Calle 5 de Mayo, Maz. 12, Lt. 4, Col. San Bartolo el Chico  
Alcaldía: Tlalpan  
C.P. 14380  
Ciudad de México  
[www.cipei.org](http://www.cipei.org)

©Universidad Autónoma de Baja California  
Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo s/n  
Col. Nueva  
C.P. 21100  
Mexicali, Baja California  
[www.uabc.mx](http://www.uabc.mx)

ISBN UABC: 978-607-607-797-9  
ISBN CPEI: 978-607-99059-5-8

Producto del Cuerpo Académico PRODEP “Gestión y Administración de Sistemas Educativos” de la Universidad Autónoma de Baja California.

"La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos evaluadores externos conforme a los criterios académicos vigentes"

**Comité dictaminador**

Crhisped Haixa Moncado Galarraga  
Edgar Olivares Alvares

Los capítulos incluidos en la presente obra fueron dictaminados por pares académicos

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

El contenido de los capítulos incluidos en la presente obra es responsabilidad de los autores

**Diseño de portada y contraportada:** Uriel Miranda Eusebio



**Universidad Autónoma de Baja California**

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo

**Rector**

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre

**Secretario General**

Dra. Mónica Lacavex Berumen

**Vicerrectora Campus Ensenada**

Dra. Gisela Montero Alpírez

**Vicerrectora Campus Mexicali**

Mtra. Edith Montiel Ayala

**Vicerrectora Campus Tijuana**

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	7
1. FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA EMPLEABILIDAD EN JÓVENES EN BAJA CALIFORNIA .....	9
Rocío Nirari Arredondo Botello .....	9
Yair Candelario Hernández Peña .....	9
Rodolfo Salazar Ortiz .....	9
2. ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR TEÓRICA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	18
Fausto Medina Esparza .....	18
Princesa Soraya Salais Echave .....	18
3. LOS PERFILES DE HOY PARA EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM, TRANSDISCIPLINA OBLIGADA .....	27
Temístocles Muñoz López .....	27
Rocío Isabel Ramos Jaubert.....	27
Silvia Luján Peña.....	27
4. CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS PSICOSOCIALES Y PROMOCIÓN DE LA SALUD ENTRE LA POBLACIÓN MEXICANA ANTE COVID-19.....	37
Pedro Antonio Be Ramírez .....	37
Claudia Salinas Boldo .....	37
Iris Rubí Monroy Velasco.....	37
5. ENFOQUE SOCIOFORMATIVO COMO BASE PARA LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	48
Martha Alejandrina Zavala Guirado .....	48
Claudia Selene Tapia Ruelas .....	48
Reyna Isabel Pizá Gutiérrez .....	48
6. ESCUELA PARA PADRES EN LÍNEA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL ANTE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.....	57
Carlos David Solorio Pérez .....	57
Rebeca Ponce Odohui .....	57
7. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA ESCUELA NORMAL DE IXTLAHUACA.....	66
Mariana López Victoriano .....	66
Xóchitl López Cano .....	66
Isabel Monroy Plata .....	66
Alicia Dávila Gutiérrez .....	66
8. INTELIGENCIA EMOCIONAL, FAMILIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	75
Hannia Abigail Nájera Carrizales .....	75

Lilia Sánchez Rivera .....	75
Marta Nieves Espericueta Medina .....	75
9. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	84
J. Loreto Ortiz Arredondo.....	84
Yolanda Coral Martínez Dorado.....	84
Juan Francisco Gallardo Manríquez .....	84
10. AFECTIVIDAD Y PANDEMIA. FACTORES PSICOAFECTIVOS Y SALUD COMUNITARIA EN POBLACIÓN BAJACALIFORNIANA ANTE COVID-19.....	92
Claudia Salinas Boldo .....	92
Pedro Antonio Be Ramírez .....	92
Anel Hortensia Gómez San Luis.....	92
11. EL PODER VINCULADO A LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES BÁSICAS EN EL SISTEMA PENITENCIARIO DE BAJA CALIFORNIA.....	99
Grisel Corral Aguayo.....	99
Joaquín Vázquez García.....	99
Luis Fernando García Hernández .....	99
12. LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EL PROCESO DE SU PRIMERA REFORMA CURRICULAR .....	106
Heidy Anhely Zúñiga Amaya.....	106

## INTRODUCCIÓN

Las encomiendas que se adicionan a los sistemas educativos y a las instituciones que los conforman denota compromisos que se asumen desde la premisa de buscar respuestas a situaciones y problemáticas suscitadas en la dinámica cotidiana, la que confronta la utilidad, la certidumbre y la aplicación de la academia más allá de las exposiciones teóricas, planteadas en constructos ideales en las realidades de quienes diseñan las cuestiones formativas, diseñan las metodologías para enseñar, evaluar y retroalimentar lo vivido en aulas y espacios escolares; se agrega que incluso las labores de docentes e investigadores reviste un sinnúmero de provocaciones en tanto que se indica que las resoluciones a los fenómenos educativos no son plurales y, en cambio, ofrecen visiones cambiantes frente a las políticas educativas e institucionales. En el ahora necesariamente la noción de cambio matiza las condiciones asumidas en la Pedagogía y las Ciencias de la Educación.

En la obra editorial presente, se documentan los abordajes de personas capaces de observar el diario vivir de los actores participantes en el entramado educativo. La gestación de proyectos se convierte en una herramienta primordial para que desde la colaboración y comunicación se propicien ideas tendentes a la visualización de estrategias desde la alteridad para incluir a todos en los espacios diversos que la educación reconoce.

La transdisciplina, desde los referentes expuestos con antelación, constituye la presencia de miradas epistemológicas provenientes de creencias, saberes, conocimientos y experiencias emanadas de conjeturas con el mundo compartido, que en el campo la educación obliga a la incorporación de aquellos que elucubran nuevos planteamientos en la humana y noble tarea de contribuir a la formación de los demás.

Los capítulos incluidos disertan temas amplios desde cada discurso. Se subraya la necesidad de pensar en los sujetos en diferentes niveles educativos, desde quienes se encuentran en estudio de alguna profesión hasta aquellos que la justicia ha privado de la libertad y permanecen años tras un proceso de reinserción social. Hablar de la educación es pronunciar entendimientos con los alcances en posibles resultados a obtener sea en el currículo, en las expectativas sucintas dadas en perfiles formativos y en dimensiones de sus alcances en los ámbitos laborales, de acrecentamiento académico, axiológico y el fortalecimiento de la identidad de las personas en formación

La enseñanza es un concepto que implica múltiples vertientes en torno a su ejecución, esto como producto de la planeación e institucionalización a partir de algún modelo pedagógico asumido. Debido a esto, se citan trabajos relacionados con la trayectoria escolar de estudiantes, del acompañamiento en el desarrollo de competencias profesionales en la didáctica, de la habilitación para la empleabilidad en los jóvenes, de innovaciones en las prácticas pedagógicas, de la profesionalización de los mentores, los resultados educativos y el desarrollo de la inteligencia emocional. En los contenidos se presentan temáticas vinculadas a las condiciones de vida que aproximó la contingencia sanitaria desde el año 2020 a la fecha, la cual arrojó como consecuencias la reorganización del trabajo en el sistema educativo y la adopción de tecnologías de información, comunicación y colaboración, las cuales precisaron nuevas comprensiones en la interacción educativa, afectiva y emocional entre quienes compartimos las experiencias formativas en dicha etapa.

El texto compilado, procedente de personas dedicadas a la docencia y a la investigación educativa, representa una síntesis relacionada con las visiones que ofrece la transdisciplina como una respuesta posible ante la complejidad de nuestro transcurrir en la historia y en documentar aquello que permite distinguir proyectos suscritos desde diversas perspectivas científicas.



# 1. FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA EMPLEABILIDAD EN JÓVENES EN BAJA CALIFORNIA

Rocío Nirari Arredondo Botello  
Yair Candelario Hernández Peña  
Rodolfo Salazar Ortiz

## Introducción

El COVID-19 ocasionó una grave crisis económica y social que ha afectado prácticamente a todo el mundo y México no es la excepción. Nuestro país fue uno de los más afectados en términos del crecimiento económico registrado en 2020 y ha habido una ligera recuperación en 2021 y 2022, no se han alcanzado los niveles observados previamente a la pandemia. Lo anterior ha impactado negativamente el empleo tanto formal como informal. Dicha situación se ha complicado por las graves desigualdades que se observan en la distribución de la riqueza del país.

Uno de los grupos más afectados ha sido el segmento de la población juvenil de menores ingresos, por lo que se planteó analizar, de manera específica, lo ocurrido en el contexto de Tijuana. Lo anterior adquiere particular importancia debido a la dinámica económica de la región, la cual, si bien las desigualdades no son tan marcadas como en el sur del país, su contexto fronterizo binacional resulta un laboratorio excepcional para efectos de análisis.

Si bien existen estudios del impacto de la COVID-19 a nivel nacional, no existía uno específico para Tijuana, por lo que se procedió a un diagnóstico local, a partir de reuniones con empleadores, asociaciones civiles, expertos y jóvenes tijuanaenses para conocer cómo se estaba viviendo la crisis y cuáles estrategias se estaban implementando para aminorar el impacto negativo.

De esta manera, en el marco del proyecto “En tiempos de COVID-19: Mejorando las habilidades de empleabilidad de jóvenes tijuanaenses” financiado a través de la convocatoria para proyectos de investigación denominada #IBEROFRENTEAL COVID-19, se planteó como objetivo contribuir en la formación de la población juvenil en situación de vulnerabilidad para el fortalecimiento de sus habilidades de empleabilidad, de emprendimiento y digitales, a través de alianzas de trabajo con actores estratégicos.

A partir de lo anterior, este estudio se propuso lo siguiente:

### *Objetivo general*

- Coadyuvar en la formación de jóvenes para el fortalecimiento de las habilidades de empleabilidad, de emprendimiento y digitales a través de alianzas de trabajo con actores estratégicos, para mejorar su empleabilidad.

### Objetivos específicos

- Generar un diagnóstico sobre la empleabilidad juvenil en Tijuana, para conocer la situación local que sirva de insumo para diseñar intervenciones focalizadas para mejorar la empleabilidad.
- Capacitar a 20 jóvenes (en paridad de género) para mejorar sus habilidades de empleabilidad y con ello derivar en su inserción laboral.
- Impulsar alianzas de trabajo entre sectores (académico, gubernamental, iniciativa privada y OSCs) que contribuyan a la formación de jóvenes.

- Impulsar una campaña de difusión para promover el empleo juvenil en Tijuana.

La estructura general del presente capítulo es la siguiente: primeramente, se esboza la revisión de la literatura, es importante señalar que, por las características del proyecto, más que un marco teórico que lo sustente resulta conveniente hacer una revisión de la literatura en relación con la problemática del empleo juvenil ante la pandemia de la COVID-19, y la identificación de las políticas públicas en beneficio de la juventud por parte de los tres niveles de gobierno. En segundo lugar, se expone la metodología. Al ser un proyecto de investigación e intervención, primeramente, se presenta la metodología utilizada para llevar a cabo la etapa de campo, y posteriormente se expone la propuesta de intervención, finalmente se presentan los resultados de la etapa de campo y los productos de la intervención y las conclusiones.

Se tiene certeza de que un mejor conocimiento de la realidad local podría abonar a una mejor comprensión del entorno para contribuir en su transformación.

### *Revisión de la literatura*

#### *Juventud y el mundo del trabajo ante la COVID-19.*

En 2020, en el mundo existían 64 millones de personas jóvenes desempleadas, y otros 145 millones que, a pesar de tener trabajo, se encontraban en situación de pobreza. Este panorama desalentador se agravó con la contingencia mundial ocasionada por la pandemia de la COVID-19, que golpeó a todas las personas, pero con mayor impacto a las más vulnerables, entre ellas las juventudes. En 2019 había 267 millones de jóvenes en el mundo que no trabajaban y no estudiaban, cifra que hoy día va en aumento.

Asimismo, no es reciente que una de las principales preocupaciones que afectan a los jóvenes es su inserción al mercado laboral, ya que incluso ahora se siguen viviendo las consecuencias de la crisis de 2008. A nivel global la tasa de desempleo para 2020 se sitúa en 3.4 por ciento, mientras que, para la población joven, de entre 15 a 19 años, se encuentra en 6.9 por ciento, y 4.6 por ciento para los jóvenes de 25 a 29 años. (OIT, 2020a).

Evidentemente México no es la excepción, de acuerdo con el reciente informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) denominado “México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafío”, se destaca que “el total de empleos en riesgo alto de verse afectado por la pandemia rebasa 24 millones, lo que representa el 44% del empleo total en México” (OIT, 2020a, p. 1). En el mismo informe, se destaca que no solo habrá consecuencias negativas en términos de cantidad, sino también de calidad en los empleos, aumentando las tasas de informalidad, subocupación y precariedad. Se señala, además, que es altamente probable que se agudicen algunas brechas ya existentes en el empleo en México, como la actividad de las mujeres en términos de disminución de la actividad remunerada y aumento de las actividades de cuidado, y condiciones más adversas en el trabajo para los jóvenes. (OIT, 2020a).

#### *Esfuerzos para promover el empleo y el emprendimiento juvenil en Tijuana*

A pesar de que ningún gobierno ni organización estaba preparado para dar respuesta a la crisis del empleo que se vive actualmente, los esfuerzos por proponer estrategias para promover y mejorar la inserción de las y los jóvenes en el mercado laboral han estado presentes dentro de las políticas públicas del desarrollo en los tres niveles de gobierno. A continuación, se mencionan algunas de ellas. Por lo anteriormente expuesto, primero se presenta el panorama actual (2020) de la política pública para promover el empleo juvenil y parte de la pregunta, ¿cuál es la política pública para el empleo

juvenil?; y segundo, se comparte un mapeo de iniciativas no gubernamentales que buscan fortalecer conocimientos, habilidades y competencias de las y los jóvenes para su inserción en el mercado laboral, sea esto a través de un trabajo o vía emprendimiento.

#### *Política pública para el empleo juvenil multinivel.*

En el entendido de que las políticas públicas son las acciones gubernamentales de los poderes públicos dirigidas a legislar, formular e implementar la política pública de juventudes, donde se incluye el empleo juvenil, se realizó una revisión de los planes de desarrollo actuales que implementan los gobiernos, federal, estatal y municipal.

Los esfuerzos gubernamentales del nivel federal están plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND 2019-2024), en los ejes de Política Social, y Economía. En el primero, el programa central para impulsar el empleo juvenil es el Programa Jóvenes Construyendo el Futuro, mismo que está dirigido a personas jóvenes entre 18 y 29 años que no se encuentren estudiando ni trabajando, sujetas de recibir capacitación laboral durante 12 meses como parte de su formación en algún centro de trabajo, empresas, organizaciones de la sociedad civil, centros educativos, etc. Durante el periodo de aprendizaje, las y los jóvenes becarios reciben por parte del gobierno federal una beca con monto mensual de 3 mil 600 pesos, más seguro social.

A nivel estatal, Baja California, el Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024 (PED 2020-2024), en sus ejes de Bienestar Social y Dinamismo Económico Igualitario y Sostenible, trata el tema de desarrollo integral de las juventudes y de empleo. Por su parte, en el Eje de Bienestar Social cuenta con el objetivo 1.1. Un estado de bienestar para la gente, y en su meta “1.1.6 Impulso a la creatividad y el desarrollo de la juventud”, menciona dos estrategias y algunas líneas de acción para el logro de la meta. En el eje Dinamismo Económico Igualitario y Sostenible, se ubica la meta 3.7 Trabajo y previsión social, y su objetivo particular es contribuir a promover mejores oportunidades laborales para los bajacalifornianos mediante políticas públicas orientadas a la capacitación y certificación laboral, la formalización del empleo y la defensa de los derechos de los trabajadores (PED 2020-2024, p. 180). En particular, en su subapartado 3.7.1 Capacitación y empleos dignos, abarca varias estrategias y líneas de acción relacionadas con el tema del empleo juvenil.

A nivel municipal, las acciones del gobierno identificadas en el Plan Municipal de Desarrollo 2021 del XXIII Ayuntamiento de Tijuana se ubican en sus ejes: Bienestar y Desarrollo y Movilidad. En particular, en el eje de Bienestar se identifican dos estrategias: la primera orientada a fomentar el emprendimiento juvenil, buscando beneficiar a 490 603 jóvenes; y la segunda dirigida promover el acceso al empleo de las mujeres a través de 681,568 capacitaciones. Además, en el eje Desarrollo y Movilidad, se identifican dos estrategias más y sus líneas de acción que buscan promover el empleo juvenil a través de ferias y bolsas de trabajo, impartir talleres de desarrollo de habilidades y canalizar apoyos de emprendimientos juveniles a través de la casa del estudiante.

En suma, como se puede leer en la información sobre los esfuerzos a nivel nacional, estatal y municipal, al menos desde la planeación para el desarrollo, existen estrategias para promover la inserción de las juventudes en el mercado laboral, sin embargo, parecieran ser desarticulados; por ejemplo, el programa estrella del gobierno federal Jóvenes Construyendo el Futuro, no parece articularse con el nivel municipal, ni con el nivel estatal, tal como se puede leer. Asimismo, las acciones, en general, que se plasman en los planes de desarrollo parecen más paliativas que de formación específica acorde a las necesidades de las juventudes y el mercado laboral. Por tanto, no se puede hablar de una política pública de juventudes para mejorar el empleo juvenil, ya que no hay un programa particular para el tema, existen esfuerzos descritos en los planes, pero no un plan como tal.

Para conocer la realidad local (municipal), se solicitó vía Plataforma Nacional de Transparencia (PNT) las acciones realizadas durante 2019 y 2020 para fomentar el empleo juvenil por parte de la institución gubernamental rectora del desarrollo integral de las juventudes tijuanaenses, el Instituto Municipal de la Juventud (IMJUV), la respuesta, y por ende la evidencia, sobre el quehacer gubernamental a nivel municipal para el asunto se pueden leer en el siguiente subapartado.

*Los programas y acciones con las que cuenta el IMJUV de Tijuana son:*

- 1) Programa Emprende y Expande. Consiste en apoyo económico para jóvenes con emprendimiento y/o idea de emprendimiento, para fortalecer y echar andar su proyecto productivo. Durante 2019 se atendió a 98 jóvenes y se apoyó a 65, con un monto total de 520 mil pesos. Y hasta 2020 se ha atendido a 71 jóvenes apoyando a 32, con un monto total de 192 mil pesos.

Asimismo, otras acciones que compartieron son:

- 2) Tianguis emprendedor: Cultivando y cosechando emprendimiento.
- 3) Conferencia Búsqueda de empleo y plan de carrera.
- 4) Conferencia Emprende con actitud.
- 5) Taller motivacional para emprendedores.
- 6) Manejo de residuos sólidos y urbanos para pymes y emprendedores.
- 7) Mujer joven en el trabajo.
- 8) Conectar, emprender e inspirar.
- 9) 5 cápsulas sobre experiencia de emprendedores.
- 10) Tu guía de carrera.

Como se puede revisar en la evidencia que presenta el IMJUV, existen esfuerzos por parte del gobierno municipal, pero, no son integrales, de nuevo parecen acciones paliativas, sin procesos más prolongados para trabajar en habilidades socioemocionales y emprendedoras para jóvenes con interés en emprender, mismo que es muy importante para que los apoyos que se otorgan a las y los jóvenes tengan mayor impacto, ya que mucho se dice que los emprendimientos surgen en situaciones de crisis, pero debido a que quienes emprenden no tienen fortalecidas las habilidades antes mencionadas, estos tienen poca duración.

Además, se puede analizar que las acciones que comparte el IMJUV, no tienen objetivos de los resultados que busca en las y los jóvenes que atiende. Además, no muestran acciones para mejorar las habilidades de empleabilidad, solo realizan acciones para fomentar las habilidades emprendedoras.

*Mapeo de esfuerzos no gubernamentales en favor del empleo juvenil.*

En particular las instituciones no gubernamentales con esfuerzos en favor del empleo juvenil en el municipio de Tijuana son las organizaciones de la sociedad civil (OSC), quienes cuentan con programas para fortalecer las habilidades de las juventudes para que transiten a su inserción laboral.

En particular se han identificado las siguientes OSC con sus respectivos programas.

- 1) Fronteras Unidas Pro Salud, a través de su Programa Órale.
- 2) Jóvenes Constructores de la Comunidad, con su Programa Jóvenes con Rumbo.
- 3) Tijuana Innovadora, con su programa *Hope Truck* de Casa de las Ideas.

Dichos programas trabajan con jóvenes vulnerables, es decir, que se encuentran en situaciones de riesgo en sus comunidades, ya sea porque desertaron de sus estudios por diversas razones, han tenido conflicto con la ley, o un consumo problemático de drogas entre otras vulnerabilidades. En este sentido, dichos proyectos se vuelven buenos ejemplos de intervenciones con jóvenes, ya que, a diferencia de las acciones gubernamentales, que por lo general se focalizan en jóvenes con estudios, los proyectos antes mencionados se focalizan hacia otras poblaciones.

## **Metodología**

Se realizó un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, dado que la finalidad es conocer el impacto que ha tenido la pandemia COVID-19 a nivel local, y conocer las mejores prácticas y alternativas de intervención en la ciudad de Tijuana en materia de empleo juvenil.

Al ser un proyecto de investigación e intervención, la metodología se compone de dos partes: primeramente, se explica la metodología empleada para la etapa de campo: y en segundo lugar se muestra la estrategia planteada para adecuar las posibilidades de solución (intervención) a las causas de problemas. Para ello, se utilizó la Teoría del Cambio, la cual, como se detalla de manera gráfica, permitió identificar las causas y efectos del problema central (árbol de problemas), el propósito del proyecto para identificar medios y fines (árbol de objetivos) y finalmente la propuesta de intervención.

### 1) Investigación de campo:

- Se seleccionó un muestreo no probabilístico opinático para realizar 11 entrevistas a profundidad a los empleadores tijuanaenses.
- Se realizó un mapeo de actores clave como instituciones y OSC para conocer su trabajo y su experiencia con jóvenes.
- Se seleccionó a un grupo de jóvenes hombres y mujeres en el rango de 18 a 29 años para conocer su percepción respecto a sus habilidades y sus retos ante la pandemia.
- Para la sistematización y análisis de información, se siguieron los objetivos que de la postura investigativa de la teoría fundamentada en las ciencias sociales.

### 2) Propuesta de intervención:

- Se utilizó la Teoría del Cambio, la cual, como se detalla de manera gráfica, permitió identificar las causas y efectos del problema central (árbol de problemas), el propósito del proyecto para identificar medios y fines (árbol de objetivos) y finalmente la propuesta de intervención (Véase cuadro 1)

## **Resultados**

El diagnóstico permitió identificar las principales habilidades que, en opinión de los empleadores, se requieren por parte de los jóvenes para ampliar sus posibilidades de empleabilidad. Destacan por su importancia las habilidades para la comunicación oral y escrita, las relaciones interpersonales y la resolución de problemas. A partir de las entrevistas realizadas a los responsables de las instituciones públicas que atienden a la juventud en la ciudad de Tijuana, se identificaron los retos a los que se tienen que enfrentar este grupo etario, los cuales son:

- Baja autoconfianza de las y los jóvenes.
- Falta de apoyos para el fortalecimiento de sus habilidades y escaso desarrollo de redes para su atención.

- La estigmatización por el hecho de ser jóvenes.
- Baja participación de los jóvenes y escaso involucramiento en los asuntos comunitarios.
- Falta de autoconocimiento sobre lo que les gusta hacer, así como el desconocimiento de sus habilidades y de lo que son capaces de hacer.

Por su parte, en las entrevistas con los jóvenes, identificaron sus fortalezas y debilidades, dentro de las que destacan como fortalezas la capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y entornos laborales, y como debilidad la falta de experiencia, el resto se describen en el cuadro 2.

Con la finalidad de promover el empleo juvenil se diseñó una campaña a través de redes sociales, la cual consideraba lo siguiente:

- Frases acompañadas de imágenes y difundidas a través de los canales digitales de Ibero Tijuana.
- Frases que derivaron de la implementación de los *focus groups* con jóvenes e instituciones con trabajo en empleabilidad juvenil, así como entrevistas con empleadores de jóvenes.
- Categorización de la campaña en tres tipos de tarjetas: para sensibilizar a empleadores, consejos para jóvenes y dirigido al público en general (incidencia comunitaria).

En lo referente al desarrollo de habilidades para la empleabilidad se organizó una serie de talleres de capacitación virtuales para fortalecer las habilidades de empleabilidad determinadas en el diagnóstico orientadas en 3 módulos: Habilidades para el trabajo y el emprendimiento, protocolo laboral y habilidades digitales. Se registraron 62 jóvenes, la mitad de ellos se encontraban en los centros de rehabilitación de la Fundación Fronteras Unidas Prosalud, A.C., organismo que se convirtió en aliado fundamental para la ejecución del proyecto. Los talleres fueron impartidos por docentes jóvenes. Cabe señalar que los docentes que impartieron los talleres generaron una compilación de ejercicios prácticos al que se le denominó Cuadernillo de Trabajo, mismo que se distribuyó de manera impresa y digital. Se mencionan a continuación los talleres impartidos, los tres módulos correspondientes y las fechas de realización.

Adicionalmente, con la finalidad de reflexionar sobre los problemas del empleo juvenil en el municipio de Tijuana, a través del diálogo multiactor, se generó un seminario de análisis de la empleabilidad juvenil. Se llevó a cabo de manera mensual, entre enero y abril del 2021, cuatro sesiones, en donde participaron las instituciones y los actores estratégicos en el tema del empleo juvenil en Tijuana.

La vinculación con actores clave en la atención a los jóvenes es fundamental. De esta manera, en todas las etapas del proyecto se contó con la participación de las siguientes instituciones y/o organizaciones.:

- Instituto de la Juventud de Tijuana.
- Instituto de la Juventud de Playas de Rosarito.
- Instituto Municipal de la Mujer de Tijuana.
- Fronteras Unidas Pro Salud, A.C.

Finalmente, la difusión de los avances del proyecto ha permitido no únicamente dar a conocer lo que se está haciendo sino continuar sumando actores para en el futuro reproducir el modelo aplicado y estar en condiciones de ampliar la cobertura de las capacitaciones a la población juvenil.

## Conclusión

- El problema del desempleo juvenil se acrecienta por las altas tasas de informalidad, subocupación y precariedad en los salarios.
- Ante los cambios en las condiciones económicas de las empresas como producto de la pandemia, los jóvenes son los primeros en perder el trabajo.
- Se han agudizado las brechas ya existentes en el empleo, como la disminución de la actividad de las mujeres en términos de la actividad remunerada y aumento de las actividades del cuidado de la familia.
- La dinámica fronteriza de Tijuana y el impulso de la actividad industrial y de servicios ha permitido que el impacto no sea tan severo en comparación al resto del país.
- Ante el confinamiento a los jóvenes de escasos recursos se les ha complicado emplearse debido a la insuficiencia de habilidades digitales.
- Las complicaciones para continuar aprendiendo se deben a la falta de acceso a Internet en los hogares, carencia de computadoras, así como a la falta de espacios adecuado para el aprendizaje desde casa.
- La dinámica internacional de las empresas de Tijuana requiere contratar personas con habilidades tecnológicas y digitales.
- Los emprendimientos para realizarse también requieren para realizarse habilidades digitales y conocimientos para el desarrollo de planes de negocios a través del comercio electrónico.
- Es necesario continuar fortaleciendo la empleabilidad de los jóvenes con enfoques de habilidades blandas e impulsar el fortalecimiento de las habilidades digitales.
- Promover el empleo juvenil como política pública, en donde los organismos de la sociedad civil desempeñan un papel importante para darles continuidad ante los cambios de gobierno.
- Seguir generando información sobre el empleo juvenil a nivel local.

## Referencias

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020b). México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos. Nota técnica país. Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms\\_757364.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf)

Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024 (2020). Baja California: Gobierno del Estado.

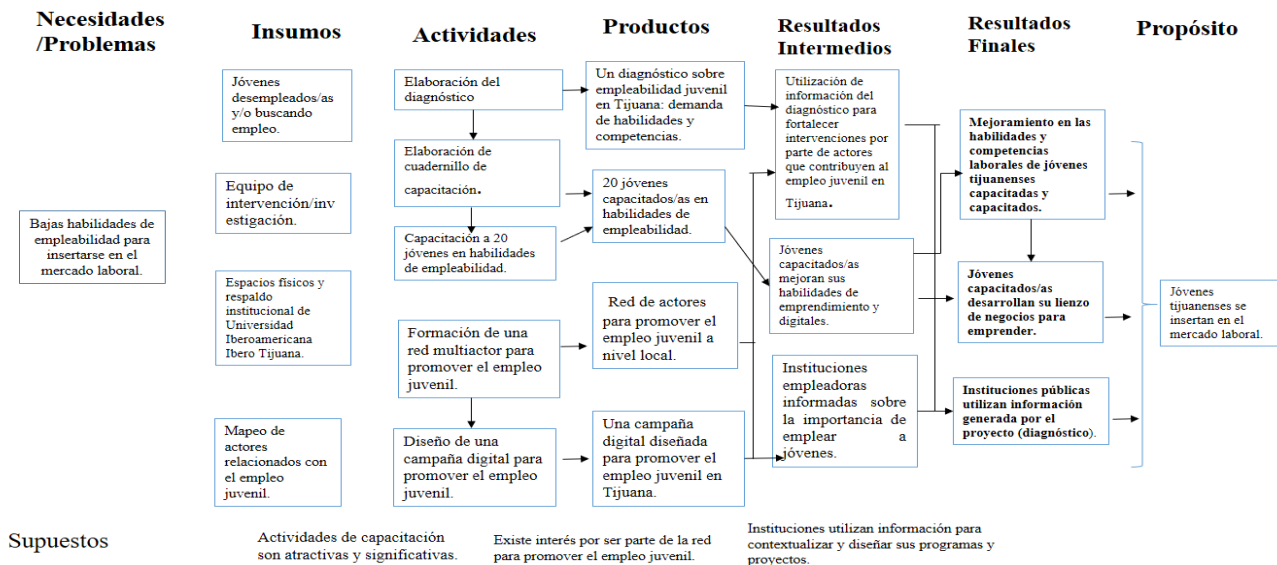
Plan Municipal de Desarrollo 2020-2021 (2020). Tijuana: XXIII Ayuntamiento de Tijuana.

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019). México: Secretaría de Gobernación. DOF - Diario Oficial de la Federación



## Anexos

**Cuadro 1.**  
Propuesta de intervención



Fuente: Elaboración propia

**Cuadro 2.**  
Fortalezas y debilidades para la empleabilidad

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
Adaptabilidad a las nuevas tecnologías.	Problemas para cumplir con los horarios.
Adaptabilidad a los entornos laborales.	Falta de experiencia profesional.
Realizar sinergias en los equipos de trabajo.	Falta de dominio del idioma inglés.
Resolución de problemas.	Realización de actividades diferentes al perfil.
Valores y Liderazgo.	Disgusto por el trabajo de oficina.
Trabajo bajo presión.	
Sentido de responsabilidad.	
Capacidad de análisis e interpretación de datos.	

Fuente: Elaboración propia

## 2. ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR TEÓRICA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Fausto Medina Esparza  
Princesa Soraya Salais Echave

### Introducción

En este trabajo se tiene el propósito de identificar elementos que permitan evaluar la Trayectoria Escolar Teórica (TET) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) para brindar información que contribuya a fortalecer la formación profesional de los estudiantes. En este tenor, se llevó a cabo una revisión documental para: (1) identificar las cohortes generacionales que corresponden al Plan de Estudios de la LCE, (2) seleccionar cinco cohortes más cercanas al año 2021, (3) analizar los cárdex de calificaciones de cada alumno por cohorte, (4) realizar un análisis por modalidad (escolarizada y semi-presencial) con la intención de recuperar información sobre: alumnos egresados y/o titulados, pendientes por egresar y que no egresaron; las frecuencias de reprobación de Unidades de Aprendizaje (UA) por etapa de formación (Básica, Disciplinaria y Terminal); el Idioma Extranjero (IE), el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional (SSP), las Prácticas Profesionales (PP), la movilidad estudiantil y sobre los resultados de los Exámenes Generales para el Egreso (EGEL) por cohorte.

### Revisión de la literatura

El análisis del Plan de Estudios de la LCE (Universidad Autónoma de Baja California, 2012) permitió identificar que su currículo es flexible. Además, se encontró que su proceso está dividido en tres etapas: Básica (tronco común), Disciplinaria y Terminal. La Etapa Básica contiene dos semestres previos al inicio de la carrera. Está conformada por 10 Unidades de Aprendizaje (UA) obligatorias y 3 optativas con un valor de 6 créditos cada una. Los alumnos pueden obtener 22.3% de créditos del total señalado en el plan de estudios. La Etapa Disciplinaria abarca del tercer al sexto semestre y contiene 23 UA obligatorias, 21 con valor de 6 créditos y dos con valor de 7, y 5 UA optativas de 6 créditos cada una. En esta etapa se puede obtener el 50.3% de créditos. La Etapa Terminal tiene los dos últimos semestres de la carrera y agrupa 5 UA obligatorias de 6 créditos cada una, 2 optativas de 6 créditos y 15 créditos obligatorios por las prácticas profesionales. En esta etapa se puede obtener el 24.9% de créditos. Por último, los porcentajes de las tres etapas suman 97.5%, el 2.5% faltante se puede obtener por alguna de las modalidades de aprendizaje.

El mapa curricular está organizado de la siguiente forma. El primer semestre agrupa cinco UA obligatorias: (1) Estructura socioeconómica de México, (2) Desarrollo de habilidades en documentación digital e información, (3) Comunicación oral y escrita, (4) Desarrollo del pensamiento crítico, e (5) Introducción al pensamiento científico. Además, se puede cursar una UA optativa, de preferencia el primer nivel del Idioma Extranjero. El segundo semestre reúne cinco UA obligatorias: (1) Estadística descriptiva, (2) Desarrollo humano, (3) Administración, (4) Ética y responsabilidad social, e (5) Introducción a las ciencias sociales. Aquí se pueden cursar dos UA optativas de preferencia los niveles 2 y 3 del Idioma Extranjero.

El tercer semestre contiene seis UA obligatorias: (1) Psicología y educación, (2) Marco normativo de la educación, (3) Economía y política de la educación, (4) Comunicación y tecnologías en educación, (5) Fundamentos filosóficos de la educación y (6) Procesos básicos de enseñanza. En este semestre se sugiere acreditar dos UA optativas. El cuarto semestre tiene seis UA obligatorias: (1) Planeación educativa, (2) Estrategias administrativas en educación, (3) Sistema educativo nacional,

(4) Evaluación educativa, y (5) Fundamentos filosóficos contemporáneos de la educación. En este semestre también se pueden cursar dos UA optativas.

El quinto semestre aglutina seis UA obligatorias: (1) Organización académica, (2) Administración de recursos humanos, (3) Instrumentos de evaluación del aprendizaje, (4) Metodología de la investigación, (5) Corrientes constructivistas en educación y (6) Práctica y profesionalización docente. En este semestre se sugiere cursar una UA optativa.

El sexto semestre tiene seis UA obligatorias: (1) Teoría curricular, (2) Procesos grupales de aprendizaje, (3) Gestión y administración de instituciones educativas, (4) Investigación educativa, (5) Diseño de programas de enseñanza y aprendizaje y (6) Sistemas de evaluación de la calidad. Al igual que en quinto semestre, se sugiere cursar una UA optativa.

El séptimo semestre contiene tres UA obligatorias: (1) Diseño curricular, (2) Estrategias grupales de enseñanza y aprendizaje y (3) Proyectos de intervención transdisciplinaria. En este semestre se sugiere cursar una UA optativa, pero en el mapa curricular se encuentran espacios para acreditar cuatro UA en total. El octavo semestre agrupa dos UA obligatorias: (1) Evaluación curricular de octavo y (2) Formación y capacitación docente. Al igual que en séptimo semestre se sugiere cursar una UA optativa, pero se cuenta con espacios para acreditar 5 UA en total.

Así, con base en el mapa curricular, se entiende que un alumno inicia su formación profesional desde la Etapa Básica y la culmina en la Etapa Terminal al aprobar todas las UA obligatorias y optativas, así como al obtener 335 créditos. No obstante, un alumno necesita cumplir con otros requisitos además de los créditos para egresar de la LCE: el SSC y SSP, las PP y el IE.

El servicio social se lleva a cabo en dos etapas. En la primera etapa, la comunitaria, se realizan actividades con una duración de 300 horas. Esta etapa debe cumplirse antes de contar con 140 (40%) de los créditos del plan de estudios, de lo contrario solo podrán cursarse tres UA hasta cumplir con dicha etapa. En la segunda etapa, la profesional, se practican 480 horas de actividades. Esta etapa se inicia cuando se han obtenido 210 (60%) del total de créditos. Las prácticas profesionales son obligatorias y otorga 15 créditos. Se inician cuando se tiene el 70% (245) de los créditos. El Idioma Extranjero se acredita al obtener: (1) Constancia de acreditación de idioma extranjero emitida por la Facultad de Idiomas. (2) Constancia del examen *Test Of English Foreign Language* de 300 puntos para idioma inglés o equivalente en otro idioma. (3) Constancia de una institución de enseñanza de lenguas extranjeras, reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS). (4) Certificado de estudios profesionales del plan de estudios correspondiente.

Finalmente, cuando el alumno ha egresado de la carrera puede titularse. La titulación se mide como eficiencia terminal. En resumen, los requisitos para que el alumno concluya con su TE de la LCE son: el servicio social, el certificado de un segundo idioma, las prácticas profesionales, y la titulación. Esta última puede llevarse a cabo por medio de un examen profesional, una memoria de servicio social, un examen de unidad audiovisual, al presentar los EGEL, de la exención de examen, así como de tesis, estudios de posgrado, práctica profesional y promedio.

Entonces a partir del conocimiento de la TE que un alumno habrá de recorrer durante su formación profesional conforme al mapa curricular de la LCE, se identificaron cinco elementos de análisis: el servicio social, las prácticas profesionales, el idioma extranjero, los EGEL y la titulación. Además, se considera a la reprobación y la deserción como posibles factores que interrumpen la TE de tal forma que reducen la eficiencia terminal de una generación de estudiantes.

#### *Una forma de evaluar la Trayectoria Escolar Teórica*

La Trayectoria Escolar (TE) es un proceso académico (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2016) o un itinerario escolar (Marchesi, et al. 2014) donde se señala el progreso de un estudiante conforme a un mapa curricular de algún programa educativo de licenciatura o de otros niveles educativos. Así, el análisis de una TE puede llevarse a cabo mediante las etapas que contiene un mapa curricular (Miller, 2007) que permiten evaluar el desempeño de los alumnos conforme a los resultados que se esperan de ellos en su programa educativo. (López, 2015).

La TE se clasifica como teórica cuando presenta un progreso lineal diseñado por un sistema educativo con tiempos determinados y una secuencia generalizada (Terigi, 2007; Marchesi, et al. 2014; López, 2015). En este sentido, en la Trayectoria Escolar Teórica (TET) se señalan etapas que marcan la diferencia entre los contenidos académicos que exigen la presencia de los estudiantes para cursar y aprobar sus materias. (Marchesi, et al. 2014).

El estudio de la TET puede realizarse mediante dos campos problemáticos. En el primero se aborda, desde una perspectiva institucional: la eficiencia interna, la eficiencia terminal, el rendimiento y la evaluación. En el segundo se consideran comportamientos académicos durante la TE: el aprovechamiento; el éxito, el fracaso y el logro escolar; la promoción; la aprobación; la repetición; el rezago; el abandono y la deserción escolar (Allende, 1989, como se citó en Barranco y Santacruz, 1995). Además, se utilizan las Tasas de Trayectoria escolar (TTE) que concentran, entre otros, cinco indicadores: deserción, repetición, retención, promoción y egreso. (Rodríguez, 1989).

Por último, en los estudios de TE, se utilizan las transiciones. Éstas son representadas por etapas o ciclos y se identifican cuando un alumno cambia de grado, nivel escolar o pasa de una etapa básica a una disciplinaria (Miller, 2007). Además, existen dos tipos de transiciones, el vertical y el horizontal. La transición vertical se relaciona con el sistema educativo y con el currículo, los cuales indican el avance de un nivel a otro. La transición horizontal presenta dos relaciones, la primera es entre el estilo docente con las materias que imparte, y la segunda es la actividad educativa con el contexto global. (Monarca, et al. 2012).

En suma, la TET de la LCE puede ser evaluada mediante el conocimiento del mapa curricular para identificar las transiciones verticales de los alumnos de la Etapa Básica a la Etapa Disciplinaria y de ésta última a la Etapa Terminal conforme a los tiempos señalados. También, se puede evaluar al detectar los porcentajes de reprobación, deserción y eficiencia terminal como elementos de las TTE. Además, se puede evaluar al identificar el cumplimiento del Idioma Extranjero (IE), el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional, (SSP) y las Prácticas Profesionales (PP) como elementos de formación profesional. Además, se puede considerar la participación en la movilidad estudiantil y los resultados en los EGEL.

## Metodología

La cohorte generacional se considera desde que el alumno ingresó a la Etapa Básica y concluye con la Etapa Terminal. Así se considera que un alumno inicia su TE, por ejemplo, en el periodo 2012-2 y culmina en el periodo 2016-1. Entonces la cohorte generacional es 2012-2-2016-1. El alumno tiene ocho semestres (4 años) para cumplir con la TET señalada en el mapa curricular de la LCE. A continuación, se mencionan los pasos que se siguieron para identificar los elementos que permitan evaluar la TET de la licenciatura mencionada.

1. Identificar las cohortes generacionales del Plan de Estudios de la LCE desde el periodo 2012-2 hasta el periodo 2020-1.
2. Conocer el número de egresados y titulados por cada cohorte generacional.
3. Seleccionar cinco cohortes generacionales (las más recientes al año 2021).
4. Realizar un análisis por modalidad (escolarizada y semi-presencial) para obtener información de alumnos que egresaron y/o se titularon, los que están pendientes por egresar y sobre los que no egresaron.
5. Identificar las frecuencias de reprobación de las Unidades de Aprendizaje (UA) por etapa de formación (Básica, Disciplinaria y Terminal).
6. Conocer el cumplimiento del Idioma Extranjero (IE), el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional (SSP), las Prácticas Profesionales (PP), la movilidad estudiantil y los resultados de los EGEL.

## Resultados

La información proporcionada por el Departamento de Titulación de la FCH permitió identificar 16 períodos que señalan el inicio de la TET de los alumnos en la LCE desde el 2012-2 hasta el 2021-1. Además, se encontró el número de egresados y titulados de cada periodo (Ver Anexo 1). Los porcentajes de titulación registran un descenso a partir del periodo 2015-2 que continuó hasta el periodo 2018-1. El incremento fue gradual hasta el 2019-2 y se vuelve a descender en el periodo 2021-1.

Contar con los periodos permitió identificar las cohortes generacionales que se agrupan en el Anexo 2. Una segunda revisión a los datos proporcionados por el Departamento de Titulación permitió identificar que el número de egresados y titulados en cada periodo no corresponde a la misma cohorte generacional. Por ejemplo, una cohorte es 2014-1-2017-2. En el periodo 2017-2 se concentran 64 egresados, pero en dicho periodo aparecen 30 alumnos que ingresaron en un periodo diferente al 2014-1, así ellos no pertenecen a dicha cohorte generacional. Entonces se optó por separar a los alumnos que difieren en su fecha de ingreso correspondiente a cada cohorte generacional.

Una vez que se reorganizaron a los egresados por cohorte generacional se seleccionaron cinco de ellas, donde se identificó el total de alumnos, así como el número y porcentaje de egresados:

- Cohorte 2017-1-2020-2. 55 alumnos, 25 egresados = 45.5%
- Cohorte 2016-2-2020-1. 80 alumnos, 33 egresados = 41.3%
- Cohorte 2016-1-2019-2. 73 alumnos, 21 egresados = 28.8%
- Cohorte 2015-2-2019-1. 110 alumnos, 30 egresados = 27.8%
- Cohorte 2015-1-2018-2. 38 alumnos, 16 alumnos = 42.2%.

Ya seleccionadas las cohortes, se solicitó al Departamento de Control Escolar de la FCH, los cárdez de cada uno de los alumnos. La revisión de los cárdez dio cuenta que algunos alumnos no pertenecían a la cohorte donde se les agrupó por el periodo de inicio. Así se revisaron las listas de

ingreso a la LCE que se obtuvieron del responsable de tutores de la FCH para cotejar el ingreso a carrera de algunos estudiantes, sin embargo, la revisión dio cuenta de un desfase en la asignación de algunos alumnos por periodo. Esta situación llevó a seleccionar solo una cohorte generacional para el análisis del rezago educativo, la deserción escolar, la reprobación por UA, la eficiencia terminal y la eficiencia por titulación, así como del cumplimiento del SSP, las PP y del IE. Además, dicha situación propició estudiar por separado la movilidad estudiantil y los resultados de los alumnos en los EGEL.

La cohorte generacional seleccionada fue la 2015-1-2018-2. Sus datos fueron reorganizados a partir de la información recuperada de los departamentos de Titulación, Control Escolar e Informática de la FCH. Se identificaron 68 estudiantes que ingresaron en el periodo 2015-1. 53 mujeres y 15 hombres. Egresaron y se titularon 23 alumnos (33.8%) y no egresaron 45 (66.2%). En la modalidad escolarizada se registraron 37 alumnos, 28 mujeres y 9 hombres. Egresaron 10 (27.0%) y no egresaron 27 (73.0%). En la modalidad semi-presencial se contabilizaron 31 estudiantes, 25 mujeres y 6 hombres. Egresaron 13 (42.0%) y no egresaron 18 (58%).

Conforme a los porcentajes de egresados y no egresados se identificó el número de alumnos titulados, próximos a egresar y carrera trunca en ambas modalidades. Se encontraron 23 titulados, 10 del escolarizado y 13 del semi-presencial. 36 próximos a egresar, 19 del escolarizado y 17 del semi-presencial. Por último, se identificaron 9 alumnos de carrera trunca, 8 del escolarizado y uno del semi-presencial.

El análisis del avance por etapas (Básica, Disciplinaria y Terminal) de las tres categorías mencionadas en el párrafo anterior da cuenta que cinco de los egresados reprobaron unidades de aprendizaje. Solo uno de ellos presentó una situación a destacar. Una alumna reprobó una UA de segundo semestre (Etapa Básica) y la aprobó en tercer semestre (ya en carrera). Además, fue la que más reprobó en esta categoría, ya que registró cuatro frecuencias de reprobación. Mientras que los egresados del semi-presencial, solo registraron cuatro frecuencias de reprobación en total.

En la categoría próximos a egresar, en la modalidad escolarizada, todos reprobaron al menos una UA. Se identificaron dos casos que registraron 16 y 15 frecuencias de reprobación debido a que reprobaron más de una vez la misma UA. En los alumnos del semi-presencial, se detectó una situación similar a la descrita en los estudiantes del escolarizado, solo que en esta modalidad se encontró a un alumno con 17 frecuencias de reprobación y otro con 14.

En cuanto a la carrera trunca, 7 estudiantes del escolarizado abandonaron la carrera en tercer semestre y uno en cuarto. Todos reprobaron al menos una vez y tres de ellos registraron 6 frecuencias de reprobación. El alumno del semi-presencial dejó la carrera en tercer semestre y no reprobó ninguna de la UA que cursó.

En esta cohorte generacional se identificaron las Unidades de Aprendizaje con mayor frecuencia de reprobación por etapa y por semestre. Se toma en cuenta la reprobación en exámenes ordinarios y extraordinarios y cuando el alumno reprueba la UA en un semestre y la vuelve a cursar en el siguiente y la vuelve a reprobado. Así un alumno puede reprobado cuatro veces la misma UA (dos en examen ordinario y dos en examen extraordinario). En la Etapa Básica, en primer semestre, Introducción al pensamiento científico registró 9 frecuencias de reprobación y en segundo semestre, Estadística contó con 29 frecuencias de reprobación. En la Etapa disciplinaria, en tercer semestre, Fundamentos filosóficos de la educación obtuvo 14 frecuencias, en cuarto Sistema Educativo Nacional con 10, en quinto Instrumentos de evaluación y Corrientes constructivistas con 5, y en sexto Investigación educativa con 9 frecuencias de reprobación. En la Etapa terminal, en séptimo semestre

Estrategias grupales de enseñanza registró 7 y en octavo semestre Evaluación curricular con una frecuencia de reprobación.

Por otra parte, se identificaron tres UA optativas con las mayores frecuencias de reprobación: Modelos alternativos en educación con 16, Producción de medios educativos con 13 y Teoría y práctica de la educación a distancia con 10 frecuencias de reprobación. Cabe destacar que derivado del análisis de las frecuencias de reprobación por UA obligatorias, se identificó que en tercer semestre se registraron 44 frecuencias de reprobación y en segundo semestre 43. Mientras que en octavo semestre solo hay una frecuencia de reprobación.

Respecto al Idioma Extranjero (IE), el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional (SSP) y las Prácticas Profesionales (PP). En la modalidad escolarizada conformada por 37 alumnos, se identificó que 4 estudiantes cursaron los tres niveles del Idioma Extranjero (IE). 5 acreditaron dos niveles, 7 aprobaron un nivel y 21 alumnos no tienen registrado algún nivel. En la modalidad semi-presencial que concentra 31 estudiantes, un alumno acreditó los tres niveles, 8 aprobaron dos niveles, 7 tienen un nivel y 15 no tienen registrado algún nivel. En general, de 68 alumnos, 5 aprobaron tres niveles, 13 dos niveles, 14 un nivel y 36 no tienen alguno de los tres niveles. Estos resultados dan cuenta que ninguno de los 68 estudiantes logró acreditar los tres niveles de Idioma Extranjero en la Etapa Básica como se sugiere en el mapa curricular.

El Servicio Social Comunitario (SSC) se debe cumplir antes de contar con el 40% (140) de los créditos del Plan de Estudios de la LCE. En este sentido los alumnos pueden cumplir con el SSC hasta el tercer o cuarto semestre. En la modalidad escolarizada 5 alumnos no cumplieron con el SSC y en la modalidad semi-presencial 3 estudiantes no lo acreditaron. Se enfatiza que uno de los tres alumnos no inició con dicho servicio. Los 60 estudiantes restantes (32 del escolarizado y 28 del semi-presencial) acreditaron dicho servicio entre el segundo y cuarto semestre.

El Servicio Social Profesional (SSP) se debe iniciar cuando el alumno cuenta con el 60% (210) de los créditos. La duración del servicio es de 6 meses a 2 años. Así, un estudiante puede iniciar y concluir con el SSP en sexto semestre, y puede terminarlo hasta el noveno semestre. En la modalidad escolarizada, 12 alumnos liberaron el SSP en octavo semestre y 7 en noveno. Mientras 18 estudiantes no lo liberaron en el límite señalado. En la modalidad semi-presencial 4 alumnos liberaron el SSP en séptimo semestre, 7 en octavo y 3 en noveno semestre. Los 17 estudiantes restantes no lo liberaron en el tiempo señalado de su cohorte generacional.

Las Prácticas Profesionales (PP) se inician cuando se tiene el 70% (245) de los créditos. En este caso, un estudiante puede concluir con las PP entre el séptimo u octavo semestre. Sin embargo, como las PP otorgan créditos obligatorios, los alumnos deben liberarlas para poder egresar. No obstante, el cumplimiento de las PP puede prolongarse hasta tres años más a partir del octavo semestre. En la modalidad escolarizada 13 alumnos liberaron las PP en octavo semestre y uno en noveno. Los 23 restantes no liberaron las PP. En la modalidad semi-presencial, 2 alumnos cumplieron con las PP en séptimo semestre y 11 en octavo semestre. 18 estudiantes no lograron cumplir con las PP.

Movilidad estudiantil. Una estudiante de la modalidad escolarizada realizó movilidad estudiantil en el periodo 2018-2. Acudió a la Universidad de Burgos, España. Resultados de los Exámenes Generales para el Egreso (EGEL). La información fue facilitada por el Departamento de Titulación de la FCH. Se analizaron los resultados de la cohorte 2015-1–2018-2 donde se reporta el número de alumnos que presentaron los EGEL y los porcentajes del estatus obtenido. 38 alumnos presentaron los EGEL de los 68 de la cohorte mencionada. Los porcentajes por testimonio fueron los

siguientes: Sobresaliente 0.0%, satisfactorio 15.8%, sin testimonio 63.2% y sin registro (no se encontraron los resultados) 21.0%.

## **Conclusión**

Los elementos para evaluar la Trayectoria Escolar Teórica (TET) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) requieren de información organizada que permita el manejo de los datos de forma ordenada y precisa. Así esta acción necesita del apoyo administrativo de la Facultad de Ciencias Humanas, respecto a los Departamentos de Titulación y Control Escolar, así como del responsable de tutores.

Los elementos para evaluar la TET de la LCE son: el egreso y/o la titulación, el rezago educativo (alumnos que no egresan en 4 años) y la deserción y/o abandono escolar (alumnos que dejaron su carrera trunca). También es un elemento la frecuencia de reprobación por Unidad de Aprendizaje, así como el cumplimiento del Idioma Extranjero (IE), el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional (SSP) y las Prácticas Profesionales (PP). Además, la participación en la movilidad estudiantil y los resultados en los Exámenes Generales para el Egreso (EGEL).

Entonces, al considerar los elementos mencionados en el párrafo anterior se puede evaluar la TET de la LCE por cohorte generacional. De esta manera se identifica información que puede contribuir a detectar áreas de oportunidad en el número de egresados y titulados por cohorte, las frecuencias de reprobación por UA, el nivel de cumplimiento del IE, el SSC, el SSP, y las PP, así como de la participación en la movilidad estudiantil y de los resultados en los EGEL. Así, en el caso de la cohorte generacional 2015-1–2018-2 se le evalúa como irregular o insuficiente debido a que sus Tasas de Trayectoria escolar (TTE), término acuñado por Rodríguez (1989), como la repetición es alta en las UA de la Etapa Básica y en el tercer semestre de la LCE. Además, el egreso es bajo, ya que solo egresaron 33 (48.55% aproximadamente) alumnos de 68. También el cumplimiento del IE es bajo debido a que solo 5 alumnos aprobaron los tres niveles durante su formación profesional. Situación similar sucedió con el cumplimiento del SSP y de las PP al identificar que 35 y 40 alumnos respectivamente no los liberaron en su cohorte generacional. También, la participación en la movilidad estudiantil fue escasa y finalmente porque en el resultado en los EGEL, en el testimonio sobresaliente, fue de 0.0%.

Esta evaluación invita a tomar decisiones que permitan reforzar la formación profesional de los estudiantes que contribuyan a la disminución de las frecuencias de reprobación por UA, así como aumentar el número de egresados, el cumplimiento del IE, el SSP, las PP, los resultados en los EGEL y la participación en la movilidad estudiantil.

Una decisión que se puede tomar desde esta evaluación es no considerar a los estudiantes de la TET de la LCE como un número o un dato, ya que dicha consideración representa una desventaja (Casillas, et al. 2007) debido a que se espera de ellos el mismo desempeño y resultados, sin considerar desde un punto de vista socio-crítico las diferencias que cada alumno tiene en cuanto a recursos materiales y estilos de aprendizaje. En este tenor, conviene una evaluación de la TET acompañada de una investigación de la Trayectoria Escolar Real de los alumnos que permita ponderar el avance mediante indicadores y, por otra parte, la comprensión del logro de los mismos.



## Referencias

- Barranco, S. F., y Santacruz, M. C. (1995). *Los egresados de la UAA. Trayectoria escolar y desempeño laboral*. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Secretaría de Educación Pública.
- Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36 (142). ISSN 0185-2760.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. (COPAES). [https://www.copaes.org/assets/normateca/Marco\\_de\\_Referencia\\_V\\_3.0\\_0.pdf](https://www.copaes.org/assets/normateca/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf)
- López, J. (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Directores que Hacen Escuela. Organización de Estados Iberoamericanos. [https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Trayectorias-teoricas\\_y\\_reales.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf)
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Metas educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos. ISBN: 978-84-7666-207-6. [https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Miller, D. (2007). *Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de México. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1329/1/TFLACSO-02-2007DGMF.pdf>
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP*, 23 (3). ISSN: 1989-7448. <http://www.redalyc.org/html/3382/338230792004/>
- Rodríguez, R. A. (1989). Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolares. *Trayectoria Escolar de la Educación Superior*. Panorámica de la Investigación y Acercamientos Metodológicos. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. SEP. (pp. 225-280). [https://www.researchgate.net/publication/276919013\\_Metodologia\\_para\\_el\\_analisis\\_demografico\\_de\\_la\\_eficiencia\\_terminal\\_la\\_desercion\\_y\\_el\\_rezago\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/276919013_Metodologia_para_el_analisis_demografico_de_la_eficiencia_terminal_la_desercion_y_el_rezago_escolares)
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Proyecto de modificación del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Que presentan las unidades académicas: Facultad de Ciencias Humanas, Campus Mexicali y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Campus Ensenada. Universidad Autónoma de Baja California.

## Anexos

### Anexo 1

No	Periodo	Egresados	Titulados	% Titulación
1	2012-2	59	53	90
2	2013-1	45	43	96
3	2013-2	52	47	90
4	2014-1	50	45	90
5	2014-2	63	60	95
6	2015-1	54	54	100
7	2015-2	72	67	93
8	2016-1	132	115	87
9	2016-2	49	38	78
10	2017-1	70	50	71
11	2017-2	64	43	67
12	2018-1	63	36	57
13	2018-2	52	32	62
14	2019-1	73	54	74
15	2019-2	59	59	100
16	2021-1	47	18	38

Elaboración propia a partir de la información del Departamento de Titulación de la FCH. 2021.

### Anexo 2

No	Cohorte
1	2012-2 - 2016-1
2	2013-1 - 2016-2
3	2013-2 - 2017-1
4	2014-1 - 2017-2
5	2014-2 - 2018-1
6	2015-1 - 2018-2
7	2015-2 - 2019-1
8	2016-1 - 2019-2
9	2016-2 - 2020-1
10	2017-1 - 2020-2
11	2017-2 - 2021-1
12	2018-1 - 2021-2
13	2018-2 - 2022-1
14	2019-1 - 2022-2
15	2019-2 - 2023-1
16	2020-1 - 2023-2

Elaboración propia. 2021.

### 3. LOS PERFILES DE HOY PARA EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM, TRANSDISCIPLINA OBLIGADA

Temístocles Muñoz López  
Rocío Isabel Ramos Jaubert  
Silvia Luján Peña

#### Introducción

La perspectiva del diseño curricular no ha cambiado en muchos años en sus fundamentos teóricos, podemos afirmar que los cambios en las nuevas realidades mundiales se han forzado a integrar nuevos elementos formativos que aparecen como demandas sociales y de las instituciones y gobiernos en todo el mundo. Entre ellos encontramos las denominadas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que los condicionan, y que al ser estas incorporadas a los enfoques curriculares, sobre todo en los planteamientos académicos de los contenidos, han sido denominadas Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Otros elementos que reclaman su lugar en el currículum son los relativos a la equidad de género, las acuciantes realidades del cambio climático y, las secuelas de la pandemia en la salud pública, del mundo del trabajo y de la educación a distancia.

Entre otros trabajos fuera de lo tradicional, William Doll propone desde su Abstract que la riqueza, la recursión, las relaciones y el rigor, forman la base del currículum posmoderno, e insiste en que existen semejanzas entre el diseño curricular del siglo XVI de Peter Ramus y el de Ralph Tyler en el siglo 20, pasando por Comenius, los puritanos a la Nueva Inglaterra colonial, Horace Mann y Ralph Tyler en el movimiento de metodización protestante y su concepto de Método (Doll, 2012).

Lo más interesante es que su segundo enfoque, claramente transdisciplinar, se basa en Metateorías como la Teoría del Caos y la Complejidad para desarrollar un currículum abierto, y dar un salto a la perspectiva curricular tradicional, al hacerlo dinámico, relacional, creativo y orientado a sistemas. Su propuesta concluye con una integración de lo racional / científico con lo estético / espiritual en una visión de la educación y el currículum, informada por la Complejidad (Doll, 2012).

En el estudio de Nancy Stuever se afirma que William Doll propone, además, siguiendo con su visión transdisciplinar, que el currículum posmoderno no se deriva de un marco estructurado y determinista, sino más bien de definir las características de los sistemas abiertos y relacionales; perturbaciones y desequilibrio, autoorganidad, orden caótico y experiencias vividas. Asume que el post-curricularista moderno o tradicional también debe estar abierto a reconocer los patrones que surgen de tales sistemas. La perspectiva curricular posmoderna representa un cambio en el enfoque de lo discreto a lo complejo, de lo predictivo a lo relacional, y de lo lineal y determinante para lo autogenerativo e indeterminante. (Stuever, 2009).

Pero, si deseamos alimentar la nueva perspectiva curricular posmoderna y transdisciplinaria, requerimos repensar los pasos previos al diseño del currículum, es decir, los objetivos del Programa Académico y además los Perfiles, ya sean los de ingreso, del estudiante, del egresado y principalmente, el del profesional.

Aquí se plantea que una nueva visión del currículum transdisciplinar necesita también una nueva visión de los objetivos del Programa que se diseña o se reestructura, y de sus perfiles, previo a la entrada del currículum mediante el diseño de sus trayectos curriculares que definan las asignaturas del Plan de Estudios. Ese es el problema de investigación que se define en este trabajo, y que se nutre de la experiencia de los autores al diseñar actualmente el Perfil del Forestal de México para la

Asociación Mexicana de Profesionales Forestales y la Comisión Nacional Forestal y, el rediseño de la Maestría en Metodología de la Investigación de la Universidad Autónoma de Coahuila.  
Sustento teórico

### *El desarrollo del Perfil*

Sí bien, el programa educativo que se pretende desarrollar como nuevo o modificarlo, depende fundamentalmente de un estudio de viabilidad socioeconómica y política, también desorientado por el modelo educativo institucional vigente. No obstante, el nombre de dicho programa depende en gran medida de los resultados de estos análisis, ya que a partir del está nomenclatura se desarrolla el proceso de alineamiento curricular que orienta y mandata las etapas posteriores, a saber, a) el diseño del objetivo del programa y, secuencialmente b) el perfil del egresado y c) los trayectos curriculares con sus respectivas asignaturas que irán a nutrir el plan de estudios. Dicho de otra forma, después del Perfil se hace factible el diseño curricular, propiamente dicho, siguiendo:

### *La Definición exhaustiva del entorno por medio de un estudio de factibilidad*

El Alineamiento curricular congruente, coherente y pertinente desde el Modelo Educativo hasta la ejecución de la clase cotidiana

Trazar las trayectorias curriculares y las asignaturas que las constituyen, así como la articulación temática entre ellas

Distinguir claramente los niveles de conocimiento experto que condicionan los contenidos de las asignaturas, y

Elaborar el Manual de Operación Académica.

Aunque existen varios tipos de Perfil, el fundamental es el del egresado, y derivados de él, de forma secundaria tras el diseño del plan de estudios, el perfil del aspirante y el perfil del estudiante. El perfil profesional es más bien el producto del análisis del entorno y las relaciones que guarda el egresado con los diferentes segmentos laborales.

José Antonio Arnaz nos ha dejado un clásico sobre la elaboración de los Perfiles de los egresados, donde indica que, previo al proceso se aplica un cuestionario de 48 preguntas básicas. Asume que con un perfil se define lo que ha de ser logrado en un proceso educativo concreto, es decir, sus objetivos más generales; por esta razón durante su elaboración se toman las decisiones más importantes que se refieren a la dirección que se ha de seguir, lo que es necesario hacer y en el orden adecuado. (Arnaz, 1981).

El Perfil del egresado para el Glosario Educación Superior de la SEP, se refiere a éste como las características académicas y profesionales de quienes aspiran a cursar o concluyeron un plan de estudios de una IES. Estas características son definidas por un cuerpo de especialistas de una institución educativa que participan en la elaboración del diseño curricular. En suma, conjunto de conocimientos, habilidades y otros atributos que en principio debe adquirir quien se gradúe o titule en dicho programa ([glosario educación superior \(uv.mx\)](#)).

En el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Coahuila (Universidad Autónoma de Coahuila, 2015) también se insiste en los asertos de la UNESCO, y propone que los egresados de una institución de educación superior, para que sean útiles a la sociedad, deberán poseer las habilidades de: el aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento y en el desarrollo de tecnología, la destreza en la solución de problemas, el desarrollo de un espíritu emprendedor, sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas. (Delors et al., 1996).

Por otra parte, en un estudio los egresados de doce generaciones dieron información de tipo descriptivo mediante un formulario tipo Likert integrado por 20 ítems, en los que se describe lo propuesto en el perfil de egreso y las líneas curriculares (trayectos curriculares), en el mismo afirman que en el perfil de egreso se expresa el pasado que pretendió orientar el desarrollo curricular, el presente en las expectativas de los egresados y el futuro posible si se realizan las modificaciones para ofrecer una formación de calidad, pertinente y con equidad. (Perales Mejía & Perales Mejía, 2020). Finalmente diremos que la importancia del tema reside en su trascendencia, ya que como dice Herminia Flores, el contenido de la enseñanza es determinada, a partir del perfil del egresado y de los objetivos curriculares y se concreta o expresa en el plan de estudios, los programas de asignatura, y otros materiales docentes. El contenido, junto con el objetivo, representa uno de los elementos rectores en el proceso de formación del estudiante. (Flores Ruvalcaba, 2011).

#### *La perspectiva curricular de las disciplinas y los niveles educativos*

En otro artículo que continúa en un programa de investigación del Cuerpo Académico de Desarrollo Humano al que pertenecen los autores, ya analizamos la relación entre la transdisciplinariedad y el currículum, y se concluyó que en la práctica profesional del diseño de currículo y planes de estudios y se encontró que con estas perspectivas se recomienda que la formación de Técnico Superior Universitario, el Profesional Asociado y la Licenciatura, formen los responsables de resolver los problemas de la profesión o *disciplina*. En el currículo de nivel de Maestría será necesario formarlos con un abordaje *interdisciplinario* para que puedan generar Modelos o Sistemas, y finalmente en el Doctorado, el currículo estará orientado, desde la perspectiva legal, a la formación de individuos capacitados para la docencia y la investigación original, mediante la aplicación del pensamiento *transdisciplinar*. (Muñoz López et al., 2021).

Esto resulta trascendental para los perfiles, que tendrán que ajustar sus criterios y requerimientos de diseño a las perspectivas disciplinares. No será lo mismo el diseño de un perfil disciplinar de licenciatura, que uno interdisciplinar para maestría o uno transdisciplinario para la generación de originalidad en el doctorado.

#### *La colecta de información*

En el caso del diseño del objetivo de los programas educativos y los perfiles de egreso es necesario hacer un esfuerzo de visión prospectiva que incluya maestros, programas, así como el entorno institucional y sus condiciones sociales más relevantes y más directamente relacionadas. Para ello en la práctica se utilizó el Método Delphi.

El método Delphi, más detalladamente, incluye la identificación de los tópicos a investigar, especificar las preguntas de investigación, identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de la investigación, seleccionar las variables de interés, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los constructos, elaborar los instrumentos de análisis o recogida de información, o crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento en un área científica. (Cabero Almenara & Moro Infante, 2014).

Podemos agregar que el método Delphi es una herramienta de consenso que emplea rondas de listas de preguntas para recopilar información del conocimiento de un panel de expertos que analizan planteamientos y posibles soluciones a problemas. Se basa en la premisa de que, con la libertad del anonimato, la inteligencia combinada mejora el juicio individual y captura la opinión colectiva experta (Martínez-Ezquerro et al., 2020). El autor principal de este artículo ya lo había utilizado en el diseño de los objetivos de Asociaciones civiles.

Adicionalmente esta metodología ha sido probada en planeación de Programas, y en los mismos, se denota cómo se llevó a cabo la aplicación del estudio Delphi, el proceso seguido para determinar la lista definitiva de contenidos, y las características de los participantes en el trabajo. El estudio aplicado por Cabero demuestra la eficacia de esta metodología para la configuración de programas de capacitación, y de forma más concreta las posibles temáticas de formación del docente universitario en TIC. (Cabero Almenara, 2013).

Pero la construcción del futuro deseado mediante un estudio délfico no puede ser completa si no escapamos de los métodos tradicionales. Esto implica que abordemos a los resultados del estudio mediante la construcción de explicaciones y futuros posibles utilizando las Metateorías, como el caso de Doll para construir un curriculum postmoderno. Entonces, la Transdisciplinariedad, como hemos visto, es la etapa superior de integración disciplinar, en donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales sin las fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y cultural. (Posada Álvarez, 2002).

En el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad realizado en el Convento da Arrábida, Portugal, del 2 al 6 de noviembre de 1994, cuyo resultado fue la “Carta de la Transdisciplinariedad” en cuya redacción colaboraron (entre otros) Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu, se afirma que la transdisciplinariedad no persigue el dominio de varias disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquello que las atraviesa y las supera mediante la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. (E. Morin et al., 1994).

Así, podemos analizar la epistemología de los estudios transdisciplinarios y, al estudiar qué es la ciencia y como se hace la ciencia, hay Metateorías y, (Martin-Lahera, 2004) asume que las teorías de cualquier dominio pueden convertirse en objeto de estudio, y sobre ella se pueden elaborar constructos mentales y nos acercan a desarrollar un análisis transdisciplinario con la Teoría de la Complejidad, que es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Edgar Morin, 2009), que están apuntando a un trasfondo en el que se construye una nueva epistemología de la complejidad (Edgar Morin, 2004). Así, de hecho, los sistemas evolutivos están obligados a situarse en “el borde del caos”. (Stewart, 2019).

Además, se puede mencionar como metateorías la Teoría de Sistemas, los desarrollos posteriores de Ilya Prigogine sobre la termodinámica de procesos y Sistemas alejados del equilibrio que generan la Emergencia de propiedades nuevas a lo largo de la Evolución (Emergentismo) (San Miguel de Pablos, 2006) y la Teoría del Caos como un espacio interconectado en el que confluyen todos sus componentes de diversas formas, un espacio en el que la más ínfima variación produce cambios no predecibles y no mesurables. (Mojarro et al., 2000).

## **Metodología**

En la práctica se utilizaron cuestionarios digitales con preguntas que siguieron el Método Delphi, y se aplicaron a invitados a contestarlos considerándolos como expertos por ser representantes institucionales, en el caso del Perfil Forestal, y maestros del Núcleo Académico Básico, así como

egresados en el caso de la Maestría revisada. El enfoque del estudio délfico estuvo centrado en los definir Objetivos y el Perfil necesario para cumplirlos.

La parte fundamental del formulario quedó integrada por las disposiciones, que podrán jugar el papel de elementos para un diseño por competencias, entendidas como la movilización integral de un conjunto articulado de disposiciones (conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes) manifestadas en un desempeño previamente definido, en un contexto establecido y con niveles de ejecución especificados previamente.

La Ley de Educación de Coahuila, desde el martes 28 de mayo de 1996 se anticipa a los atributos exigidos por los modelos de competencias actuales (H. Congreso, Coahuila de Zaragoza, 1996). El mismo dice:

*ARTÍCULO 53.- La educación superior comprende la universitaria, tecnológica y normal, con los niveles de técnico superior, licenciatura y posgrado. Se orienta al desarrollo pleno e integral de conocimientos, actitudes, hábitos, aptitudes y valores que promuevan la creatividad, la iniciativa y la convivencia social.*

En este trabajo se entiende una *Disposición* (RAE) como la colocación o arreglo integralmente ordenado de las cualidades personales, para lograr un propósito, algún fin, y como medio para ejecutar un propósito. En Ferrater Mora “es similar a algunos de los sentidos de los vocablos “potencia”, “posibilidad” ... ciertas cualidades... no necesariamente manifiestas”. (Ferrater Mora, 1991)

Las disposiciones son activos con los que cuenta una persona y que se incrementan con la educación. Al mismo tiempo son potencialidades que pueden ser intencionalmente movilizadas (como competencias), aislada o armónicamente articuladas en el curso de la vida para lograr ciertos fines (Muñoz López, Sánchez Rivera, & López Torres, El Desarrollo Humano Integral en las IES: Las áreas de intervención escolar por Ejes, Dimensiones y Disposiciones, 2012). Podemos considerarlas para fines de esta propuesta (siguiendo a Ferrater Mora, Abbagnano y la Real Academia Española) como sigue:

**Conocimientos.** El Conocimiento comprende el corpus integrado y modificable de información, concepciones, representaciones y significados articulado a un saber, acumulado ya sea personal o colectivamente. El concepto refiere adicionalmente a los procesos mentales inherentes a su integración, modificación y reorganización.

**Valores.** El valor, considerado aquí desde el punto de vista axiológico, con sus denotaciones y connotaciones relativas a las culturas y las épocas, como una cualidad estimable, tanto en lo ético, como lo estético, lo moral y lo intelectual (Marcuse), que puede concebirse con polaridad (positiva o negativa), y jerarquía. Aquí se incluyen los valores individuales de cada persona, y los colectivos como fundamentos de la cultura.

**Hábitos.** (lat. *habeo*: tener, poseer) Un hábito es un modo personal, estado o disposición especial de proceder o conducirse, característico por repetición de actos iguales o semejantes, formado intencionalmente durante el curso de la vida y/o gestado u originado por tendencias instintivas.

**Actitudes.** Las actitudes son la expresión de la personalidad, una disposición de ánimo manifiesta en acciones. (www.rae.es y Diccionario de las Ciencias de la Educación, p. 37). El Glosario de Términos relacionados con Competencias en SEP (op. cit.) las incluye como una

“Disposición estable y confirmada de una persona para actuar de forma determinada ante una situación u objeto.

Aptitudes. Consideramos una aptitud como la capacidad para actuar competentemente en una determinada actividad, y en concordancia con la RAE como la suficiencia, idoneidad, capacidad y disposición para el buen desempeño.

El Perfil de egreso se integró desde las preguntas del estudio Delfico con a) la inclusión de las cinco disposiciones personales que forman las competencias: conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes, y b) los postulados de la UNESCO: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a Ser. (Delors et al., 1996).

El procesamiento fue con la creación de una base de datos en hoja de cálculo y procesada con el programa Atlas Ti en una unidad hermenéutica, y cuyos resultados se presentarán en otra publicación. Baste decir que el énfasis de este trabajo estuvo centrado en el análisis transdisciplinario y la obligatoriedad de romper las barreras entre las disciplinas (primer requisito del análisis transdisciplinario) para poder concentrar la completud de ámbitos que requiere el diseño de perfiles y, en la búsqueda de las estructuras subyacentes de los textos compilados. El segundo requisito que impone el análisis transdisciplinar es construir explicaciones al fenómeno en estudio mediante la aplicación de las Metateorías ya mencionadas.

## **Resultados**

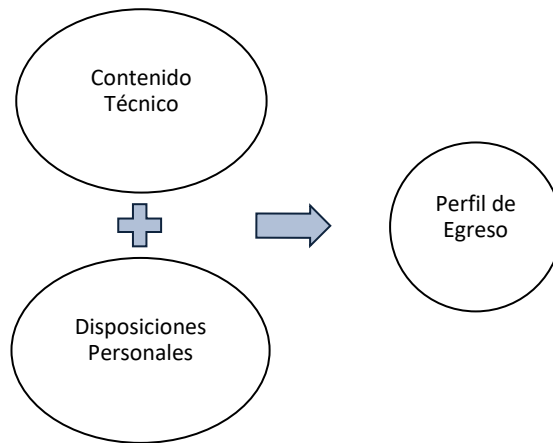
El diseño de los Objetivos del Programa Académico y de los Perfiles de egreso, previo a al diseño curricular para lograrlo, requirió integrar herramientas informáticas como el cuestionario Delphi en línea y la compilación de los datos en hoja de cálculo (Excel), también la construcción de una unidad hermenéutica (archivo cualitativo de trabajo), la elaboración de Códigos (términos clave) del análisis, la obtención de resultados cualitativos en tablas de coocurrencias y el procesamiento estadístico de las mismas con ayuda de cortes sigmáticos. Hasta aquí hay tres disciplinas confluentes, la informática, el análisis cualitativo que se logra con el programa, y la estadística (no incluida en el software), que comparten técnicas e instrumentos. Digamos que todavía es interdisciplina, aún si agregamos las disciplinas propias de los expertos consultados.

Los resultados del contenido técnico se analizaron, para el caso de la Maestría en Metodología, primero con énfasis en esos contenidos técnicos, mediante una revisión de 5,011 Trabajos de investigación registrados como tópicos científicos de Investigación y Desarrollo de Researchgate (<https://www.researchgate.net/topic/Research-Methodology>) y, por su relevancia estadística, cada conjunto de temas se agrupó por líneas (trayectos) curriculares donde se desarrollaron las asignaturas y sus temas.

En una línea paralela se obtuvieron del estudio los propios del Perfil en las disposiciones del egresado como: Conocimientos (n= 31) las Habilidades (n= 27) las Actitudes (n= 49) y las Destrezas (n= 14); se observa que no se han contabilizado en el Perfil del Metodólogo los valores. Adicionalmente, al establecer las relaciones del contexto social con la práctica profesional, se analizan tanto la prospectiva como los escenarios del tamaño, la dinámica y características del mercado ocupacional general y específico, así como sus relaciones pertinentes con el perfil profesional y cuatro tipos de prácticas profesionales, las tradicionales, las decadentes, las actuales y las emergentes del futuro profesional. Estas dos líneas, inicialmente paralelas, la técnica y la formativa confluyeron para alimentar posteriormente la Malla curricular, las matrices y mapa curriculares como paso previo al plan de estudios.



**Figura 1.**  
Dos componentes complementarios del Perfil del egresado



**Elaboración propia**

Los resultados obtenidos de los estudios Delficos sobre la actividad profesional de los expertos distan mucho de lo esperado, ya que aparecieron claras tendencias a considerar más relevantes las personas y los valores personales y éticos.

Las aplicaciones resultantes del análisis transdisciplinario dentro de la perspectiva de las Metateorías de la Ciencia se aprecian al enfrentar el problema de la obtención del Perfil de egreso, dado que, como anticipara Morín, este se ha convertido en un sistema complejo en las nuevas y dinámicas realidades, con un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Edgar Morin, 2009). La complejización viene del abordaje de temas transversales como el medio ambiente, las nuevas perspectivas de género, los nuevos elementos de salud pública, los grandes tratamientos de datos, el auge de las telecomunicaciones y los nuevos sistemas informáticos.

Con estos agregados resultaría incierto garantizar el empleo a los egresados y por tanto, su Perfil. Seguramente los estudiantes de hoy trabajarán en empleos que aún no se crean, porque las contingencias que vienen a la realidad no son predecibles, los sistemas laborales actuales se acercan al caos, hay estructuras y funciones emergentes. Esto fue particularmente cierto en los datos analizados para construir los perfiles del Forestal y el Metodólogo. Adicionalmente, los sistemas, sobre todo los educativos, están alejados del equilibrio y se requiere una gran inversión de energía para llevarlos al nuevo orden digital o regresar al modelo tradicional presencial, y esto es la base de la evolución por el surgimiento y maduración de nuevos sistemas, con nuevas estructuras y funciones.

## **Conclusión**

Los perfiles de ingreso y profesionales que existen y los que diseñan en la actualidad son altamente volátiles, debido principalmente a que las condiciones del entorno cambian muy rápidamente y la brecha que se origina entre la formación escolar y las crecientes demandas profesionales se agranda más rápidamente de lo que podemos ajustar durante la formación académica de los profesionistas.

Pero no solamente las demandas profesionales crecen, también aparecen nuevos elementos que es necesario considerar en todas las carreras como producto de las nuevas realidades sociales, así como incluir no sólo los cambios técnicos e instrumentales del mercado laboral, sino, más bien, el desarrollo de las disposiciones personales traducidas en competencias, que permitan al egresado aprender continuamente, adaptarse a medios y trabajos cambiantes, inclusive está preparado para incorporar los nuevos segmentos laborales que irán apareciendo cada vez de manera más continúa.

Las Metateorías resultarán más útiles en la prospectiva del desarrollo y la evolución profesional, tienen más poder explicativo para anticipar un Perfil de egreso o Profesional en la educación, recurriendo a una visión de conjunto, tanto de la Teoría de Sistemas, como de la Termodinámica de Sistemas alejados del Equilibrio, la Teoría del Emergentismo, la Teoría de la Complejidad y la Teoría del Caos.

Será necesario estar abierto a reconocer los patrones que surgen de las nuevas condiciones de la sociedad en un cambio acelerado, tanto como las oportunidades y amenazas del mundo laboral, para garantizar los Perfiles más adecuados para ese futuro.

Si la perspectiva científica y la filosofía de la Teoría de la Ciencia demandan específicamente elucidar el Qué y el Cómo del análisis transdisciplinar, queda como tarea clarificar el papel prospectivo de las metateorías para orientar el desarrollo de los procesos.

## Referencias

- Arnaz, J. A. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, 10(4), 1–7. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista40\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista40_S3A1ES.pdf)
- Cabero Almenara, J. (2013). Formación del profesorado universitario en TIC. aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111–131. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.17.1.10707>
- Cabero Almenara, J., & Moro Infante, A. (2014). Empleo del Método Delphi y su uso en la investigación en comunicación y educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1–16. [http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1216/LI\\_1216\\_anexo1\\_MetodoDelphi.pdf](http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1216/LI_1216_anexo1_MetodoDelphi.pdf)
- Delors, J., Muftić, n'am Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un Tesoro* (UNESCO (ed.)). Santillana Ediciones UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Doll, W. E. (2012). Complexity and the Culture of Curriculum. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 10:29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00404.x>
- Ferrater Mora, J. (1991). *Diccionario de Filosofía*. Ed. Círculo de Lectores.
- Flores Ruvalcaba, H. (2011). *LOS NIVELES DE ASIMILACIÓN DEL CONTENIDO Y LA PRÁCTICA DOCENTE*. Universidad Arturo Prat. [https://www.unap.cl/prontus\\_unap/site/docs/20111013/20111013115255/los\\_niveles\\_de\\_asimilaci\\_n\\_del\\_contenido\\_y\\_\\_la\\_practica\\_docente.pdf](https://www.unap.cl/prontus_unap/site/docs/20111013/20111013115255/los_niveles_de_asimilaci_n_del_contenido_y__la_practica_docente.pdf)
- Martin-Lahera, Y. (2004). ¿Teoría o metateoría? En el dominio usuario. *Brookes*, 33(3), 50–60. <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a07v33n3.pdf>
- Martínez-Ezquerro, J. D., Ruiz-Cejudo, S., Bustamante-Fuentes, A., Díaz-Badillo, Á., García-Oropesa, E. M., López-Sosa, E. B., Martínez-López, Y., Moctezuma-Chávez, Ó., Nava-González, E., Perales-Torres, A., Pérez-Navarro, L., Rosas-Díaz, M., & López-Alvarenga, J. C. (2020). Consenso experto en tiempos de COVID-19: aplicaciones del método Delphi en materia de salud. *Cirugía y Cirujanos*, 89(1), 120–129. <https://doi.org/https://doi.org/10.24875/CIRU.20000936>
- Mojarro, F., Romano, M., Marco Cuéllar, R., Ramos, M. A., Borondo, F., de la Herrán Gascón, A., & Romo Santos, M. (2000). Las teorías del caos y los sistemas complejos: proyecciones físicas, biológicas, sociales y económicas. In Universidad Autónoma de Madrid (Ed.), *Encuentros Multidisciplinares* 3(7). Florentino Borondo. [https://www.researchgate.net/publication/28053232\\_Las\\_teorias\\_del\\_caos\\_y\\_los\\_sistemas\\_complejos\\_proyecciones\\_fisicas\\_biologicas\\_sociales\\_y\\_economicas](https://www.researchgate.net/publication/28053232_Las_teorias_del_caos_y_los_sistemas_complejos_proyecciones_fisicas_biologicas_sociales_y_economicas)
- Morin, E., Nicolescu, B., & Participantes. (1994). Carta de la Transdisciplinariedad. In Participantes del Congreso (Ed.), *Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad* (p. 1). <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

- Morin, Edgar. (2004). La epistemología de la complejidad Epistemology of complexity. *Gazeta de Antropología*.
- Morin, Edgar. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. <https://www.casadellibro.com/libro-introduccion-al-pensamiento-complejo/9788474325188/394381>
- Muñoz López, T., Ramos Jaubert, R. I., & Morán Delgado, G. (2021). DE LA DISCIPLINARIEDAD A LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULUM. In J. Vázquez García, M. Hirales Pacheco, F. Medina Esparza, L. F. García Hernández, & C. Salinas Boldo (Eds.), *ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARES Y EDUCACIÓN. PERSPECTIVAS DESDE SUS ACTORES* (Primera, pp. 95–109). Universidad Autónoma de Baja California.
- Perales Mejía, F. de J., & Perales Mejía, F. de J. (2020). Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 256–269. <https://doi.org/10.17163/ALT.V15N2.2020.9>
- Posada Álvarez, R. (2002). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 14.
- San Miguel de Pablos, J. L. (2006). ¿Qué es la vida? La pregunta de Schrödinger. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 62(234), 505–520. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4616>
- Stewart, I. (2019). *¿Juega Dios a los dados? : la nueva matemática del caos* (Ediciones Culturales Paidós (ed.); Primera en). Crítica.
- Stuever, N. L. (2009). A post-modern perspective on curriculum. *Journal of Teaching and Learning*, 6(1), 215. [https://www.academia.edu/34646995/A\\_Post\\_Modern\\_Perspective\\_on\\_Curriculum](https://www.academia.edu/34646995/A_Post_Modern_Perspective_on_Curriculum)
- Universidad Autónoma de Coahuila. (2015). *Modelo Educativo* (UAdeC (ed.); Segunda). Universidad Autónoma de Coahuila. <http://www2.uadec.mx/pub/MEdidactica.pdf>
- Zaragoza, C. del E. I. L. y S. de C. de. (1996, May 28). LEY ESTATAL DE EDUCACIÓN. *Diario Oficial*, 42. [https://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Leyes\\_Coahuila/coa49.pdf](https://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Leyes_Coahuila/coa49.pdf)

#### **4. CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS PSICOSOCIALES Y PROMOCIÓN DE LA SALUD ENTRE LA POBLACIÓN MEXICANA ANTE COVID-19**

Pedro Antonio Be Ramírez  
Claudia Salinas Boldo  
Iris Rubí Monroy Velasco

##### **Introducción**

A razón del impacto de COVID-19 a nivel social, cultural, económico, y político, en este estudio se busca indagar, mediante la auto-aplicación de un cuestionario entre 2020 y 2021 en entidades como Baja California, Coahuila y Ciudad de México, los conocimientos que la población de diversas ciudades mexicanas cuenta con respecto al nuevo coronavirus, así como las estrategias que mantienen y/o ejecutan a nivel psicosocial y comunitario, en los ámbitos de la protección personal, familiar y grupal. A partir de la discusión sobre nociones, saberes y las prácticas psicosociales que construyen ante esta enfermedad, así como su impacto en la vida cotidiana de los mexicanos, se podrá generar acciones de intervención comunitaria desde las personas, las familias y los grupos, en el marco de la salud comunitaria.

La emergencia sanitaria declarada ante COVID-19 por la Secretaría de Salud de México inicia con la Jornada de Sana Distancia el 23 de marzo de 2020 y la suspensión de actividades no esenciales en los ámbitos público, privado y social, desde el 30 de marzo de 2020 como medida de seguridad inmediata, extendiéndose hasta el 31 de mayo de 2020. Así, en el país se emprende una fase llamada “Nueva Normalidad” para la reactivación económica con la vigilancia sanitaria mediante el empleo de un semáforo de riesgo epidemiológico por colores: rojo, anaranjado, amarillo y verde (Secretaría de Salud, 2020). Bajo este esquema, el planeta fue sometido a una especie de resguardo, sana distancia y al mismo tiempo, en un temor, estrés e inseguridad física, psicológica, social, y económica, en todos los estratos sociales.

Desde el Programa de Intervención Comunitaria e Inclusión Social (ICIS), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se propuso este estudio con la finalidad de contribuir a la salud integral de las personas a partir de estrategias comunitarias basadas en la inclusión social. A este esfuerzo se suma la Universidad Autónoma de Coahuila como parte de la construcción del conocimiento e intervenciones oportunas que respondan, como en este caso, a la búsqueda de metas comunes de promoción de la salud ante este nuevo coronavirus llamado SARS-Cov2, a la luz de la participación, la autogestión y el cambio social en la población mexicana.

##### **Sustento teórico**

El alcance de la pandemia por este nuevo coronavirus resulta en la alteración de la vida social, cultural, económica y política de todos los países del mundo. Con los altos índices de contagios a nivel mundial y las muertes por COVID-19, se generan ciertos temores, desesperanzas, enojos o incredulidad, cuyas emociones y actitudes que repercuten en la vida cotidiana de las personas. Bajo esta mirada, la salud comunitaria constituye el elemento que permite, como comunidad, atender las necesidades del grupo, desde las psicológicas hasta las de orden social, donde la salud se considere tanto física como social. (Correal-Muñoz y Arango-Restrepo, 2014; Julio *et al.*, 2011; Pimentel y Correal, 2015).

Pimentel y Correal (2015) señalan que la salud comunitaria se entiende como el enfoque basado en la expresión colectiva de un grupo o sociedad sobre la salud y cuya intervención, para resolver una problemática o insatisfacción expresada y sentida, se requiere de un trabajo colaborativo y participativo para la promoción de la salud. Por ello, mediante la atención y promoción a la salud comunitaria, se busca que las personas encuentren las vías para mejorar su situación e incluso, gestionar recursos propios con la finalidad de contribuir al desarrollo personal y social de los miembros del grupo. En diversos estudios se presentan estrategias que las personas pueden realizar para el mejoramiento de sus vidas y sus contextos a razón de la pandemia. Así se muestra en las siguientes pesquisas generadas a partir de esta enfermedad.

Sobre los efectos psicosociales ocasionados por COVID-19, Dubey *et al.* (2020) señalan la importancia de abogar por estrategias que gobiernos, personal de salud y otros colectivos desarrollen para la contención de la población y evitar los temores producidos por el virus cuyo resultado termine en crisis psicosociales. Los autores concluyen sobre la importancia de generar estrategias de prevención e intervención en crisis, socializar información científica sobre la enfermedad, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para atender las necesidades psicológicas de las personas y la creación de acciones que sirvan de aprendizajes para futuras pandemias.

Hernández-Padilla *et al.* (2020) aplican la escala COVID-19 de prevención, detección y autoeficacia en el hogar (COVID-19-SES), en la modalidad online a 678 personas. Ahí dan cuenta de las acciones que las personas emplean al interior de las familias para la detección, propagación y prevención de COVID-19, siendo congruentes con las recomendaciones emitidas por la organización Mundial de la Salud (OMS). La autoeficacia de las personas para evitar el contagio y la propagación del nuevo coronavirus, contribuye a la prevención, la detección y el manejo de las medidas sanitarias por el confinamiento.

Con la auto-aplicación de una encuesta a casi 7 mil estadounidenses y canadienses, Taylor *et al.* (2020) indican que el estrés experimentado por la peligrosidad del virus, precisa de un abordaje para reconocer si dicha condición se vuelve crónico o bien, es posible superarlo. El miedo por el contacto con personas portadoras de COVID-19, los efectos en las finanzas familiares, las compras de pánico la xenofobia, los pensamientos y pesadillas constantes por la amenaza de este coronavirus, además de otras dificultades para afrontar pandemia, constituyen los elementos que explica el estrés, y cuya severidad se agudiza en aquellas personas con antecedentes de alguna psicopatología.

Por su parte, Rudnick (2020) discute la importancia de lo social, lo psicológico y lo filosófico ante la pandemia por COVID-19, donde las personas con mayor vulnerabilidad son más proclives al virus y requieren de una mirada diferente de atención social y comunitaria. El personal de salud y las personas en situación de calle constituyen el grupo con más impacto ante la enfermedad, de ahí que se precise una mayor atención para esta población. Bajo una reflexión analítica y comparativa, el autor refiere los desafíos sociales y psicológicos relacionados con la pandemia que requieren de un abordaje educativo y de investigación, además de prácticas para hacer frente a COVID-19 y políticas que generen una protección económica a los sectores desfavorecidos, entre otros aspectos.

Los efectos ocasionados por este coronavirus precisan de acciones como respuesta ante el enojo, el abandono, el temor ante la enfermedad, el mantenerse en casa o salir de ella cuando la necesidad lo amerita con los cuidados requeridos, e incluso la pérdida de empleo o de la salud, implica el uso del capital humano y social para hacer frente a la situación. Los abordajes epistémicos y metodológicos elaborados por diversos autores en la comprensión de esta pandemia, coloca en la discusión la importancia del cuidado y la promoción de la salud tanto física, mental y comunitaria. De ahí la trascendencia de indagar los conocimientos, las actitudes y los procesos que poseen las

personas para construir estrategias de intervención psicosocial y comunitaria en respuesta a estas interrogantes.

## **Metodología**

Para este estudio se acudió al empleo de herramientas tecnológicas y de acceso libre para la población mexicana. Se utilizó un cuestionario diseñado a través de la plataforma Google Formularios, para su difusión con apoyo de las redes sociodigitales (v. gr. Facebook), así como de páginas institucionales y correos electrónicos para su auto-aplicación. El cuestionario se conformó por tres secciones, incluido el consentimiento informado para participar en la encuesta: a) datos generales; b) conocimiento ante COVID-19; y, c) aspectos emocionales ante la presencia del virus. Asimismo, en el cuestionario se especificó que los resultados se presentarían en seminarios o coloquios de instancias académicas y/o gubernamentales, además de guardar la confidencialidad de sus respuestas.

Algunas preguntas eran de respuesta abierta y algunas otras se les daba una serie de opciones de las cuales podían elegir las que ellos consideraran ciertas. Se compartió la liga en correos electrónicos y redes sociodigitales además de personas conocidas para que ellos a su vez, la compartieran con sus conocidos. Así, se aplicó el instrumento en Baja California a 546 personas donde participaron 436 mujeres y 110 hombres durante 2020 (21 abril – 20 julio); mientras en Coahuila y Ciudad de México fue a un total de 129 personas, 104 mujeres y 25 hombres, a inicios de 2021 (28 enero – 28 abril). Los datos que aquí se presentan corresponden a la sección de conocimientos y percepciones sobre la presencia de COVID-19 en la población mexicana.

## **Resultados**

### *Participantes*

En la investigación participaron 546 personas de Baja California, y 129 personas del estado de Coahuila y la Ciudad de México. La distribución por género se muestra en la tabla 1. La edad de los participantes fluctúa entre los 13 y los 77 años, la mayor frecuencia de respuestas obtenidas tanto para Baja California como Coahuila y Ciudad de México fue para el grupo de adultos, los de 30 años y más (véase tabla 2). En cuanto al estado civil, en el caso de Baja California, la población soltera corresponde al 53% mientras que, en Coahuila y Ciudad de México, el 59.69% se encuentran en una relación (véase tabla 3). Sobre el lugar de residencia, la mayor representatividad en Baja California, así como en Coahuila y Ciudad de México, como se observa en la tabla 4, surge en Mexicali (50%), y en el municipio de Saltillo (81.40%), respectivamente.

### *Pregunta: ¿Actualmente trabajas?*

Respecto a la pregunta si actualmente se encuentra trabajando, el 11.17% de la población en Baja California refiere que está desempleada por COVID-19; en tanto, el 56.41% está laborando y corresponde a 308 personas. Para Coahuila y Ciudad de México, 96 personas sí se encuentran trabajando, lo que equivale al 74.42%; 30 personas refieren que no lo están, lo que representa el 23.26%; y solo tres personas contestaron que se encuentran desempleados por la pandemia (véase tabla 5).

Para la población encuestada en Baja California, se tiene que unas 219 personas (40.11%) reportan no estar trabajando actualmente dado que corresponde en buena medida a estudiantes o personas jóvenes. Quienes se emplean en instituciones o empresas públicas como privadas representan el 41.76%. Para aquellos trabajadores que son independientes (4.40%) o bien, están

empleados, pero sin contrato (3.66%), posiblemente habrán perdido sus fuentes de trabajo ante el cierre de negocios y otros giros comerciales que se vieron afectados por este nuevo coronavirus (véase tabla 6).

De las respuestas que hay que enfatizar para el caso de Coahuila y Ciudad de México es que uno de los tres que se encuentra desempleado por COVID-19 se hace comerciante al perder las clases que tenía como docente. Otro de ellos, porque menguó el trabajo en la empresa donde laboraba y el último, porque su salud se vio muy afectada, pero la incapacidad sólo fue por seis días y tuvo que renunciar. Sin embargo, de los que no trabajan, solo 2 refieren que son jubilados, 17 no explican por qué no trabajan y el resto señala que, porque disminuyó la economía, se cerraron los centros de trabajo, hubo recorte de personal, no había en dónde dejar a los hijos para su cuidado, el riesgo a contagiarse, la mucha demanda de trabajo y poca oferta, así como la terminación del contrato y el estrés que la empresa aplicó. De los 96 que sí se encuentran trabajando, solo uno señaló que cuenta con empleo, pero solo se le paga la mitad del sueldo.

*Pregunta: ¿Cuál es el origen de COVID-19?*

En cuanto a la pregunta sobre cuál es el origen de COVID-19, se ofrece una serie de respuestas ya establecidas, pero también se da la opción de responder con las propias palabras. Si bien se da la oportunidad de elegir varias respuestas, 19 de los participantes contestaron una sola opción y una sola eligió 8 opciones. Las respuestas que tuvieron mayor frecuencia fue la de ser un virus que siempre ha existido o se ha creado en un laboratorio, tanto para población de Baja California como para Coahuila y Ciudad de México (véase tabla 7). Entre las respuestas con menor selección en Baja California fue la de ser una manifestación de Dios, y por el consumo de carne de perro o gato con 0.73%, respectivamente. Para Coahuila y Ciudad de México, solo una persona seleccionó la opción de los viajes a Europa, y también por el consumo de carne de perro o gato.

Asimismo, de las respuestas que los participantes colocaron además de las previamente mencionadas, se encuentran que: se trata de algo desconocido hasta el momento; así como que es la mutación, en tierra extranjera, de un virus que siempre ha existido y por factores ajenos empeoró; que afecta al sistema inmune de las personas; así como que es un caso de zoonosis; una guerra bacteriológica; por intereses comerciales y de información; también refieren que existe por un virus que se generó naturalmente, sin descartar que pudo ser manipulado por el hombre; alguien más señaló que es debido al consumo de alimentos de origen animal; que puede afectar desde síntomas leves hasta la hospitalización; que es debido a la falta de control sanitario y a que no se conoce con exactitud dicha enfermedad; que no es controlable; así como que pudiera ser un virus de un animal transmitido a los humanos; y que es producto con ciertos intereses políticos.

*Pregunta: ¿De qué manera afecta la salud este COVID-19?*

Con relación a la pregunta sobre el efecto de la salud por COVID-19, se dan una serie de respuestas previas, y aunque se podían elegir varias, para Coahuila y Ciudad de México, 9 de los participantes contestaron una sola opción y una sola persona eligió 9 respuestas. Por su parte, en Baja California solo dos personas seleccionaron una respuesta. Como se observa en la tabla 8, la respuesta que tuvo mayor frecuencia fue la de que ataca los pulmones y la garganta, generando tos y dificultad para respirar con un 95.24% para Baja California, así como un 84.5% para Coahuila y Ciudad de México. Otra respuesta con la que el 87.55 (Baja California) y 80.62% (Coahuila y Ciudad de México) estuvo de acuerdo es que es posible tener el virus y no presentar síntomas. En tercer lugar, se encuentra con el 82.05% para Baja California y 74.42% para Coahuila y Ciudad de México, que, en adultos mayores, obesos, hipertensos, seropositivos o diabéticos, los síntomas son graves. A este



último porcentaje se añade el debilitamiento del sistema inmunológico para Coahuila y Ciudad de México, mientras que para Baja California esta opción representa el cuarto lugar con un 59.52%.

Entre las respuestas donde las personas se encuentran menos de acuerdo es que provoca desmayos; penetra por la piel; los niños y las niñas son inmunes, pero pueden ser portadores; y que genera anticuerpos en el organismo, de tal manera que el virus no puede dar por segunda vez. Esto último resulta contradictorio a la respuesta que señala que si sobrevives a COVID-19 puedes volver a contagiarte, la cual eligió el 39.19% y 54.26% de los participantes de Baja California, así como Coahuila y Ciudad de México, respectivamente. A partir de estos resultados, se puede decir que la población participante del estudio posee un conocimiento amplio sobre el tema.

*Pregunta: ¿Qué acciones deben llevarse a cabo para disminuir los contagios por COVID-19 en tu ciudad?*

Respecto a la pregunta sobre qué acciones deben realizarse para disminuir los contagios por COVID-19 en tu ciudad, la frecuencia de respuestas en la tabla 9 indica que más del 90% de la muestra en Baja California, y 80% en Coahuila y Ciudad de México contestó que para evitar el contagio hay que ponerse alcohol, en líquido o en gel, con un 70% o más de concentración; al estornudar o toser hay que taparse con el interior del codo; es importante obedecer las medidas de prevención sanitarias implementadas por el gobierno; mantener el distanciamiento social al salir de casa y usar el cubrebocas; y sobre todo, lavarse las manos, de manera constante, con agua y jabón, por 20 o 30 segundos. La respuesta con mayor frecuencia es la de permanecer en casa y salir únicamente para lo necesario, con un 95.05% para Baja California, y un 89.92% para Coahuila y Ciudad de México, respectivamente.

De manera contraria, las respuestas que nadie eligió fueron las de dejar de consumir comida china, y específicamente para Coahuila y Ciudad de México fue el bañarse con agua clorada para eliminar el virus. De estas últimas ciudades, las respuestas que sólo tuvieron elegidas por una persona fueron la de rociarse agua oxigenada para prevenir la infección y una persona más que contestó tomar dióxido de cloro bajo prescripción médica.

*Pregunta ¿Qué acciones has tomado para no contagiarte ni contagiar a otros?*

En esta pregunta también se podían elegir diversas opciones, y la respuesta de poco más del 90% de los participantes fue el de permanecer en casa y no salir a menos que sea necesario; si al estornudar o toser es importante taparse con el interior del codo y no con la mano; y que si se necesita salir, se usa el cubrebocas. Cerca del 85% señala que es importante el lavado de manos con agua y jabón por un lapso de 25 a 30 segundos, de manera constante; así como el distanciamiento social si se sale de casa y limitar el contacto con las personas. En tercer lugar, se encuentra el obedecer las medidas de prevención sanitarias aplicadas por el gobierno mexicano; así como el colocarse alcohol líquido o en gel, con el 70% o más de concentración.

Para Coahuila y Ciudad de México, las opciones que nadie seleccionó como acciones que ayuden a evitar el contagio corresponden a la de bañarse con agua clorada para eliminar el virus, y el dejar de consumir comida china. Ésta última fue seleccionada por una persona en Baja California. Entre las opciones que ellos podían agregar, uno de ellos anotó que ya había sido contagiado; otro más señaló que cuentan con un filtro en la entrada de la casa, con toallas desinfectantes y gel antibacterial y dejar los zapatos y ropa afuera, en un lugar seguro; y el último de ellos señala el consumir dióxido de cloro de manera preventiva (véase tabla 10).

## Conclusión

En este artículo se ha abordado la presencia de una nueva enfermedad llamada COVID-19, con el fin de indagar las estrategias que las personas de entidades como Baja California, Coahuila y Ciudad de México, realizan ante la presencia este coronavirus, es decir, aquellas prácticas sociales que generan determinados conocimientos y prácticas a razón de la pandemia. De manera general, se puede concluir que la mayoría de los participantes en esta investigación están informados sobre el tema de la pandemia. Respecto al tema del origen de COVID-19, el 49% considera que este virus siempre ha existido (Baja California), y el 38% considera que fue un virus creado en un laboratorio, así como que es un virus que siempre ha existido y que proviene del consumo o la mordedura de un murciélago (Coahuila y Ciudad de México). Ésta última respuesta se localiza en ambas muestras.

Sobre la promoción de la salud, la generación de información científica sobre un nuevo coronavirus resulta congruente por lo reportado en Dubey *et al.* (2020) y Hernández-Padilla *et al.* (2020), como parte de las estrategias generadas por instancias gubernamentales y de salud para atender los efectos psicosociales a raíz de la pandemia. En ese sentido, la manera en cómo esta enfermedad afecta a la salud, y cuyo dato se reporta en ambas muestras, la frecuencia mayor se encuentra en que ataca a los pulmones y la garganta, generando tos y dificultad para respirar. Una de las prácticas que se debe llevar a cabo para disminuir el contagio, refieren a quedarse en casa y no salir a menos que sea absolutamente necesario.

Por último, la acción principal que realizan para no contagiarse de COVID-19 es, además de permanecer en casa, continuar con las medidas de higiene personal como el lavado de manos con agua y jabón por el tiempo indicado. Las indicaciones de la OMS, como refiere Hernández-Padilla *et al.* (2020), y la praxis social a la que alude Rudnick (2020) en atención a los grupos vulnerados con políticas de interés social, económico y político, se conjunta con estos hallazgos donde se busca proponer acciones de intervención psicosocial y de participación comunitaria, con base en la detección de necesidades de la población de estudio en ámbitos donde la atención y promoción de la salud cobran relevancia para la inclusión social.

## Referencias

- Correal-Muñoz, C. A. & Arango-Restrepo, P. (2014). Aspectos bioéticos en la salud comunitaria. *Persona y Bioética*, 18(2), 194-212. <http://dx.doi.org/10.5294/PEBI.2014.18.2.9>
- Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. H., Chatterjee, S., Lahiri, D. & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, 14(5), 779-799. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.05.035>
- Secretaría de Salud. (2020, 29 de mayo). *Acuerdo por el que se establecen los Lineamientos Técnicos Específicos para la Reapertura de las Actividades Económicas*. Diario Oficial de la Federación. [http://dof.gob.mx/2020/SALUD/Acuerdo\\_Salud\\_290520\\_VES.pdf](http://dof.gob.mx/2020/SALUD/Acuerdo_Salud_290520_VES.pdf)
- Hernández-Padilla, J. M., Granero-Molina, J., Ruiz-Fernández, M. D., Dobarrio-Sanz, I., López-Rodríguez, M. M., Fernández-Medina, I. M., Correa-Casado, M. & Fernández-Sola, C. (2020). Design and psychometric analysis of the COVID-19 Prevention, Recognition and Home-Management Self-Efficacy Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13). <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17134653>
- Julio, V., Vacarezza, M., Álvarez, C. & Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 11-14. <https://biblat.unam.mx/hevila/Archivosdemedicinainterna/2011/vol33/no1/3.pdf>
- Pimentel González, J. P. & Correal Muñoz, C. A. (2015). Reflexiones sobre el concepto de salud comunitaria y consideraciones para su aplicación. *Salud Uninorte*, 31(2), 415-423. <https://doi.org/10.14482/sun.31.2.7657>
- Rudnick, A. (2020). Social, psychological, and philosophical reflections on pandemics and beyond. *Societies*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.3390/soc10020042>
- Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D. & Asmundson, G. J. G. (2020). COVID stress syndrome: concept, structure, and correlates. *Depression and Anxiety*, 37(8), 706-714. <https://doi.org/10.1002/da.23071>

## Anexos

**Tabla 1**

*Género de los participantes*

Baja California			Coahuila y Ciudad de México		
Género	Frecuencia	%	Género	Frecuencia	%
Femenino	436	79.85%	Femenino	104	80.77%
Masculino	110	20.15%	Masculino	25	19.23%
Total	546	100.00%	Total	129	100.00%

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2**

*Edad de los participantes por grupos de edad*

Baja California			Coahuila y Ciudad de México		
Edad	Frecuencia	%	Edad	Frecuencia	%
13 a 29 (jóvenes)	271	49.63%	18 a 29 (jóvenes)	30	23.26%
30 a 68 (adultos)	275	50.37%	30 a 77 (adultos)	99	76.74%
Total	546	100.00%	Total	129	100.00%

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**

*Estado civil de los participantes*

Baja California			Coahuila y Ciudad de México		
Estado civil	Frecuencia	%	Estado civil	Frecuencia	%
Casado/a Unión libre	208	38.10%	Casado/a Unión libre	77	59.69
Divorciado/a	37	6.77%	Divorciado/a	5	3.87
Separado/a	291	53.30%	Separado/a	45	34.89
Otro	10	1.83%	Viuda	2	1.55
Total	546	100.00%	Total	129	100.00%

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4**

*Lugar de residencia*

Baja California			Coahuila y Ciudad de México		
Lugar de residencia	Frecuencia	%	Lugar de residencia	Frecuencia	%
Mexicali	273	50	Ciudad de México	14	10.85
Tijuana	135	24.73	Coahuila	4	3.10
Ensenada	117	21.43	Frontera	1	0.78
Rosarito	11	2.01	Monclova	1	0.78
Tecate	10	1.83	Piedras Negras	2	1.55
			Ramos Arizpe	1	0.78
			Saltillo	105	81.40
			San Juan de Sabinas	1	0.78
Total	546	100.00%	Total	129	100.00%

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5***Actualmente se encuentra laborando*

Baja California			Coahuila y Ciudad de México		
Trabaja actualmente	Frecuencia	%	Trabaja actualmente	Frecuencia	%
Si	308	56.41	Si	96	74.42
No	177	32.42	No	30	23.26
Estoy desempleado por COVID-19	61	11.17	Estoy desempleado por COVID-19	3	2.33
<b>Total</b>	<b>546</b>	<b>100.00%</b>	<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100.00%</b>

**Fuente: elaboración propia.****Tabla 6***Tipo de trabajo de los participantes*

Baja California			Coahuila y Ciudad de México		
Tipo de trabajo	Frecuencia	%	Tipo de trabajo	Frecuencia	%
Empleado/a de institución pública con contrato	123	22.53	Autoempleo	4	4.16
Empleado/a de empresa privada con contrato	105	19.23	Empleado de empresa privada con contrato	27	28.12
Profesionista o técnico independiente subcontratado	24	4.40	Empleado de Institución pública con contrato	54	56.25
Comerciante	10	1.83	Empresario	3	3.12
Empresario	9	1.65	Otro	1	1.04
Empleado sin contrato	20	3.66	Profesionista o técnico independiente subcontratado	7	7.29
No estoy trabajando actualmente	219	40.11			
Docente	5	0.92			
Otra	31	5.68			
<b>Total</b>	<b>546</b>	<b>100.00%</b>	<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100.00%</b>

**Fuente: elaboración propia.****Tabla 7***Respuestas a la pregunta ¿Cuál es el origen de COVID-19?*

Opciones de respuesta	Baja California		Coahuila y Ciudad de México	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Es un virus que siempre ha existido	267	48.90	48	37.21
Es un virus creado en un laboratorio	105	19.23	49	37.98
Viene de los chinos	78	14.29	12	9.30
Es causado por mala higiene personal	25	4.58	9	6.98
Es una manifestación de Dios	4	0.73	4	3.10
Viene del consumo o la mordedura de un murciélago	211	38.64	29	22.48
Es un virus traído por migrantes	32	5.86	3	2.33
Viene de la gripe aviar	28	5.13	2	1.55
La contaminación ambiental	11	2.01	2	1.55
Los viajes a Europa	11	2.01	1	0.78
El consumo de carne de perro o gato	4	0.73	1	0.78
Un complot político y económico	42	7.69	11	8.53
Otro	56	10.26	25	19.38
<b>Total de participantes</b>	<b>546</b>		<b>129</b>	

**Fuente: elaboración propia.**

**Tabla 8**  
*Respuestas a la pregunta ¿De qué manera afecta la salud este COVID-19?*

Opciones de respuesta	Baja California		Coahuila y Ciudad de México	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Debilita el sistema inmunológico	325	59.52	96	74.42
Provoca desmayos	15	2.75	3	2.32
Provoca diarrea y vómitos	125	22.89	65	50.39
Es posible tener el virus y no presentar síntomas	478	87.55	104	80.62
Los jóvenes son asintomáticos o presentan síntomas leves	98	17.95	25	19.38
Genera anticuerpos en el organismo, de tal manera que el virus no puede enfermarte por segunda vez	46	8.42	2	1.55
En adultos mayores, obesos, hipertensos, seropositivos o diabéticos, los síntomas son graves	448	82.05	96	74.42
Penetra por la piel	14	2.56	2	1.55
Los niños y las niñas son inmunes, pero pueden ser portadores	36	6.59	19	14.73
Si sobreviviste a COVID-19, puedes infectarte nuevamente	214	39.19	70	54.26
Ataca los pulmones y la garganta, generando tos y dificultad para respirar	520	95.24	109	84.50
Total de participantes	546		129	

**Fuente: elaboración propia.**

**Tabla 9**  
*Respuestas a la pregunta ¿Qué acciones deben llevarse a cabo para disminuir los contagios por COVID-19 en tu ciudad?*

Opciones de respuesta	Baja California		Coahuila y Ciudad de México	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Permanecer en casa y no salir a menos que sea necesario	519	95.05	116	89.92
Lavarse las manos con agua y jabón por un lapso de 20 a 30 segundos, de manera constante.	516	94.51	115	89.15
Ponerse alcohol, en líquido o en gel, con un 70% o más de concentración	426	78.02	104	80.62
Desinfectar con detergente o cloro, los productos que adquirimos en las tiendas	445	81.50	93	72.09
Utilizar cloro para desinfectar la casa	311	56.96	73	56.59
Rociarse agua oxigenada para prevenir la infección	14	2.56	1	0.78
Bañarse con agua clorada para eliminar el virus	9	1.65	0	0.00
Hacer gárgaras de agua con sal, además de ajo y otros alimentos naturales para prevenir la infección	35	6.41	19	14.73
Obedecer las medidas de prevención sanitaria aplicadas por el gobierno	486	89.01	107	82.95
Si es necesario salir de casa, se debe utilizar cubrebocas	463	84.80	112	86.82
Si salgo de casa, mantengo el distanciamiento social limitando el contacto con las personas	513	93.96	109	84.50
Al estornudar o toser, es importante taparse con el interior del codo, no con la mano	507	92.86	106	82.17
Los adultos mayores de 60 años o más, deben quedarse en casa por ser una población de riesgo	477	87.36	92	71.32
Si presento síntomas sospechosos, es recomendable quedarse en casa	461	84.43	94	72.87
Dejar de consumir comida china	0	0.00	0	0.00
Encomendarse a Dios	38	6.96	12	9.30
Evitar tocarse la cara constantemente	450	82.42	93	72.09
Evitar la entrada y permanencia de migrantes en la ciudad	85	15.57	9	6.98
Los niños menores de 5 años deben permanecer en casa por ser una población en riesgo	304	55.68	53	41.09
Otro	11	2.01	1	0.78
Total de participantes	546		129	

**Fuente: elaboración propia.**

**Tabla 10***Respuestas a la pregunta ¿Qué acciones has tomado para no contagiarte ni contagiar a otros?*

Opciones de respuestas	Baja California		Coahuila y Ciudad de México	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Permanecer en casa y no salir a menos que sea necesario	514	94.14	104	80.62
Lavarse las manos con agua y jabón por un lapso de 20 a 30 segundos, de manera constante.	484	88.64	109	84.50
Ponerse alcohol, en líquido o en gel, con un 70% o más de concentración	403	73.81	105	81.40
Desinfectar con detergente o cloro, los productos que adquirimos en las tiendas	379	69.41	91	70.54
Utilizar cloro para desinfectar la casa	299	54.76	56	43.41
Rociarse agua oxigenada para prevenir la infección	10	1.83	2	1.55
Bañarse con agua clorada para eliminar el virus	6	1.10	0	0.00
Hacer gárgaras de agua con sal, además de ajo y otros alimentos naturales para prevenir la infección	31	5.68	18	13.95
Obedecer las medidas de prevención sanitaria aplicadas por el gobierno	449	82.23	99	76.74
Si es necesario salir de casa, se debe utilizar cubrebocas	474	86.81	115	89.15
Si salgo de casa, mantengo el distanciamiento social limitando el contacto con las personas	484	88.64	109	84.50
Al estornudar o toser, es importante taparse con el interior del codo, no con la mano	494	90.48	101	78.29
Apoyo a los adultos mayores para que puedan permanecer en casa	307	56.23	72	55.81
Dejo a los niños y niñas en casa	236	43.22	58	44.96
He tenido síntomas sospechosos, por lo cual decidí quedarme en casa y buscar orientación médica por teléfono	60	10.99	34	26.36
Dejé de consumir comida china	1	0.18	0	0.00
Me encomiendo a Dios	64	11.72	16	12.40
Evito tocarme la cara constantemente	324	59.34	68	52.71
Apoyo el bloqueo a la entrada y permanencia de migrantes en la ciudad	55	10.07	4	3.10
Otro	10	1.83	3	2.33
Total de participantes	546		129	

**Fuente: elaboración propia.**

## 5. ENFOQUE SOCIOFORMATIVO COMO BASE PARA LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Martha Alejandrina Zavala Guirado  
Claudia Selene Tapia Ruelas  
Reyna Isabel Pizá Gutiérrez

### Introducción

Se observa que las diversas regiones del mundo experimentan en estos momentos, conflictos armados, desastres naturales, luchas intensificadas por los derechos humanos y una diversidad de problemas sociales y de salud como la pandemia por COVID-19. Estas situaciones están exigiendo respuestas inmediatas a los actuales gobiernos. Para las instituciones de educación superior también implica actuar con rapidez y pensar de forma innovadora para subsanar el impacto de estos retos y eso incluye explorar nuevas formas de enseñar y aprender. (Naciones Unidas, 2020).

Es un tema que ya no se discute, el que la educación representa la base para la transformación económica y de desarrollo. Por ello se debe visionar nuevas formas de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje. Actualmente el modelo educativo basado en competencias es el enfoque que rige el sistema educativo en México, sin embargo, surge la necesidad de renovar las prácticas docentes con un enfoque innovador para la formación universitaria, el enfoque socioformativo.

La premisa primordial del enfoque socioformativo es la formación de personas que afronten los retos y problemas de su desarrollo personal, su vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural y la actuación profesional, integrando actividades con sentido de transformación de una realidad contextual. El enfoque socioformativo surgió hace dos décadas, principalmente para reforzar la articulación del binomio educación y sociedad. (Tobón, 2004; Tobón, 2012; Tobón, 2016; Tobón, Martínez, Valdez, y Quiriz, 2018). Esta premisa del enfoque lo hace tan pertinente a la situación que se vive. Del mismo modo, la forma de concebir la formación implica una transformación en los procesos de enseñanza.

En este contexto de retos sociales, el sistema de educación superior también presenta otros más. Se ha observado un incremento en las tasas de escolarización en educación superior en América Latina y el Caribe, sin embargo, en estos países, la cobertura solo se localiza entre el 25% y 40%, a diferencia de los países desarrollados la cual comprende entre el 60% y 70%. (Didriksson, 2019).

Ningún subsistema educativo en México está exento de problemas, sin embargo, la cobertura como un indicador general de la calidad educativa, en el caso del nivel superior, es muy bajo respecto a educación primaria, que tiene una cobertura universal, por mencionar un ejemplo. Aunque se reportan avances, lo emergente es y ha sido buscar innovaciones educativas para que esa baja proporción de estudiantes que ingresan a educación superior, logren su permanencia y egreso del nivel, el profesor tiene un papel importante en este objetivo.

El profesor ha sido identificado por las Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010) como el segundo factor asociado al aprendizaje. Es así, que sus acciones al interior de las escuelas tienen un peso importante en la formación de los estudiantes.

Este trabajo surge de la inquietud de otorgarle valor al enfoque socioformativo de las competencias, como una propuesta innovadora para los profesores, ante los retos de formación actuales. El objetivo es describir las acciones innovadoras de mediación docente que pueden



desarrollar los profesores, desde el enfoque socioformativo, para que cuenten con un referente y contribuyan, junto con sus estudiantes, a la solución de problemas del contexto. Del mismo modo, se incluyen aportaciones que han sido documentadas acerca de la aplicación del enfoque, en un programa de estudio del programa de Ciencias de la Educación de una universidad pública del sur del estado de Sonora, México.

### Sustento teórico

Al hablar de la innovación para Rodríguez, González y Gámiz (2016) se refieren a un proceso que responda a las necesidades que se presenten en el ámbito educativo, que debe ser eficaz y eficiente, sostenible y con resultados transferibles fuera del contexto de donde surgen. De este modo, la innovación educativa implica cambios en la práctica docente. Como señalan González-Nieto, Fernández-Cárdenas y Reynaga-Peña (2019), la innovación se vincula habitualmente con un cambio y transformación y esto se debe a que es un proceso en el cual las personas e instituciones se adaptan a las necesidades de su entorno.

El enfoque por competencias también se ha transformado atendiendo la premisa de actuar con rapidez y pensar de forma innovadora para atender los actuales retos del contexto. Es así que, al inicio, el enfoque socioformativo se definió (ver tabla 1) como un conjunto de lineamientos que buscan crear las condiciones pedagógicas para facilitar la formación de competencias mediante un proceso de articulación educación-sociedad (Tobón, 2004).

Actualmente el enfoque socioformativo (ver tabla 1), además de buscar esa articulación educación sociedad, especifica los ejes principales que lo caracterizan como: el mejoramiento de las condiciones de vida mediante la resolución de problemas y el proyecto ético de vida (Tobón, Martínez, Valdez, y Quiriz, 2018). Los autores resaltan que es un enfoque de origen latinoamericano en constante construcción, derivado de la colaboración de profesores, directivos y demás profesionales e investigadores relacionados con la formación.

**Tabla 1.**  
*Definiciones de enfoque socioformativo.*

Definición de enfoque socioformativo (Tobón, 2004, p.25).	Definición de enfoque socioformativo (Tobón, Martínez, Valdez, y Quiriz, 2018, párrafo 3)
“...un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral”	“...trabajar con las personas, equipos y comunidades para mejorar las condiciones de vida mediante la resolución de problemas a través de proyectos inter y transdisciplinarios, con base en el proyecto ético de vida, la colaboración, la co-creación de saberes, el pensamiento complejo, la metacognición y el emprendimiento [...] se ha generado una nueva concepción de la formación, [...] como la actuación para mejorar las condiciones de vida [...] la formación no es tanto qué se aprende, sino cómo se interviene en la resolución de los problemas para tener una mejor sociedad y ambiente”

**Fuente: elaboración propia**

Como se puede observar en las actualizaciones del enfoque socioformativo, la docencia parte de los problemas propios del contexto, aspecto que todo profesor debería considerar en los procesos de enseñanza. En este sentido, Tobón (2011) señala que el enfoque socioformativo enfatiza buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, profesores, estudiantes, familias y diferentes organizaciones trabajar con proyectos para resolver problemas del contexto, con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia. Esto indica que se debe buscar la colaboración con otros actores clave, cuando se trabaja bajo el enfoque socioformativo.

### *Acciones de mediación docente que promueven la innovación.*

Se han identificado aportaciones del enfoque socioformativo a la enseñanza, las cuales constituyen un referente para los profesores que deseen incorporar la innovación en los procesos de formación (ver tabla 2). Estas aportaciones se resaltan en este trabajo, precisamente por la inquietud de otorgarle valor al enfoque socioformativo de las competencias, ante los retos de formación actuales. A continuación, se revisarán estas aportaciones, las cuales especifican las acciones de la mediación docente.

**Tabla 2.**  
*Propuestas de las acciones de la mediación docente en el enfoque socioformativo.*

Acciones clave de la mediación docente en el enfoque socioformativo (Tobón, 2017)	Acciones de mediación en la docencia socioformativa (Prado, 2018)
1. Sensibilización.	1. Problema del contexto
2. Conceptualización.	2. Análisis previos
3. Resolución de problemas.	3. Trabajo colaborativo
4. Valores y proyecto ético de vida.	4. Gestión del conocimiento.
5. Comunicación asertiva.	5. Contextualización
6. Colaboración.	6. Socialización
7. Creatividad e innovación.	7. Evaluación
8. Transversalidad.	
9. Gestión de recursos.	
10. Valoración metacognitiva.	

**Fuente: elaboración propia, basado en Tobón (2017) y Prado (2018)**

La mediación se define como las acciones concretas realizadas por los profesores y otras personas significativas, como lo son los padres, pares y personas de la comunidad para lograr una formación integral en los estudiantes y desarrollen las competencias necesarias (Tobón, 2017). Como se puede observar en la tabla 2, en el punto 7 de la propuesta de Tobón, se incluye la creatividad e innovación como acción clave de la mediación docente en el enfoque socioformativo.

Al representar una guía para los profesores que deseen incorporar la innovación, se detallarán ambas propuestas, iniciando con la de Tobón (2017), precursor de este enfoque socioformativo. Como primer acción clave de la mediación, es la relacionada con la 1) *sensibilización*. Es considerada como un proceso enfocado a que los estudiantes se motiven hacia la formación y la evaluación continua, de este modo se pretende también que se concentren en las actividades y las concluyan. 2) *Conceptualización*, se relaciona con lograr que los estudiantes dominen los conceptos principales a través de la gestión del conocimiento, el uso de estrategias, por ejemplo: mapas mentales y conceptuales, la cartografía conceptual, mediante esquemas, análisis metacognitivo, etcétera.

También la mediación se relaciona con las acciones de propiciar la 3) *resolución de problemas*. Esto tiene que ver con que los estudiantes logren identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, que como se ha mencionado, es una de las características centrales del enfoque socioformativo y que en este trabajo se considera importante ante los retos que se tienen actualmente. 4) *Valores y proyecto ético de vida*, esta acción de mediación se refiere a lograr que los estudiantes busquen su realización personal, también su propia calidad de vida, aspectos con la convivencia social y la sustentabilidad ambiental. Para ello deben aplicar valores universales.

Otra acción de mediación docente es la 5) *comunicación asertiva*, trata de lograr que los estudiantes se comuniquen con mensajes claros, muestren cordialidad y respeto por los derechos, opiniones y sentimientos de quienes los rodean. 6) *Colaboración*, esta acción se refiere al proceso que pretende que los estudiantes se formen a través del apoyo mutuo, uniendo fortalezas, en busca de una meta en común. 7) *Creatividad e innovación*, se relaciona con lograr que los estudiantes

contextualicen, adapten, transformen y/o generen estrategias, procedimientos y/o productos para resolver un problema con impacto.

Una acción más es la 8) *transversalidad* que tiene que ver con conseguir que los estudiantes resuelvan problemas, articulando de forma coherente saberes de varias áreas, campos o disciplinas. 9) *Gestión de recursos*, esta acción se refiere a lograr que los estudiantes aprendan diversas herramientas para buscar, manejar, mantener, adaptar, crear y emplear los recursos necesarios en la formación y en la resolución de problemas del contexto. Por último, la 10) *valoración metacognitiva*, trate de que los estudiantes demuestren su desempeño ante los problemas del contexto con evidencias, también que implementen acciones que sean continuas y de mejoramiento, teniendo como partida la reflexión.

Por su parte, la propuesta de Prado (2018) relacionada con las acciones de mediación docente, igual se enfoca en precisar acciones para orientar metodológicamente los procesos educativos desarrollados por los profesores (ver tabla 2). Es importante mencionar que Prado (2018) concuerda con las acciones clave de la mediación docente en el enfoque socioformativo. (Tobón, 2017).

Sin embargo, Prado (2018) a diferencia de Tobón (2017) agrega una acción de mediación docente más, la cual es denominada: *Contextualización*, la cual resalta, que el docente debe propiciar la aplicación del conocimiento generado por los estudiantes y enfocarse con ello, en la resolución de un problema del contexto. Aspecto que seguramente la propuesta de Tobón la considera, pero Prado lo resalta como una acción y le asigna una categoría.

La primera acción de la mediación, en la docencia socioformativa, según Prado (2018), tiene que ver con especificar el 1) *problema del contexto*. Para el experto, esto se relaciona con plantear una situación o problemática real que provoque interés, que sea relevante para el estudiante, represente un reto y despierte la necesidad de abordarla. Se recomienda una problemática de tipo local, comunitaria o social. 2) *Análisis previos*, según el mismo autor se debe explorar los conocimientos y referentes inmediatos del estudiante como punto de partida para la resolución del problema. 3) *Trabajo colaborativo*. Incluye organizar el trabajo, retroalimentar de forma continua, asumir roles, responsabilidades y aportaciones encaminadas al logro de los objetivos. 4) *Gestión del conocimiento*. Tiene que ver con fundamentar el trabajo que se efectúa a través de procesos de investigación, abordar desde diferentes ámbitos y con el apoyo de las tecnologías de la información. 5). *Contextualización*. Básicamente es aplicar el conocimiento generado para resolver el problema del contexto establecido, encaminado al logro de los objetivos.

Otra acción puntual es la 6) *Socialización*. Aquí se presentan los resultados logrados en la experiencia, puede ser a través de plenarias, exposiciones reuniones, etcétera. La idea es comunicar los procesos y resultados de manera pública a la comunidad, los padres de familia y cualquier otro actor interesado o afectado en este proceso. Por último, se tiene la acción docente de 7) *Evaluación*. En este enfoque se pretende la mejora continua y la evaluación es un elemento importante de todo proceso de mejoramiento. Se pretende que sea una evaluación integral.

En suma, estas dos propuestas representan una guía para los profesores para incorporar la innovación en su función docente y con ello contribuyan a la resolución de problemas del contexto, aspectos que darían respuesta a las exigencias de los retos actuales que se viven en sociedad.

Como estos referentes son aplicados en un programa educativo en el estado de Sonora, a continuación, se presentan algunas experiencias que han sido documentadas.

En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) ubicado en el sur de Sonora, México, ha desarrollado varios rediseños curriculares desde el año 2000 a un modelo basado en competencias Serna (2003). El rediseño del año 2016 es el vigente y se hizo de acuerdo al enfoque por competencia, buscando en todos, la relación escuela y la vida. Solo la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) en el último rediseño se reestructura de acuerdo al enfoque socioformativo de las competencias, en el que el diseño curricular está basado en identificar los problemas del contexto y se busca su resolución a través de proyectos formativos que se desarrollan curricularmente de forma horizontal en la malla de estudios.

En este rediseño curricular de la licenciatura, el profesor se ve más involucrado para poder aplicar distintas estrategias de innovación en vinculación con la sociedad, para que el alumno aprenda mejor e impacte en una problemática social específica, además de llevar a cabo proyectos integradores en una organización curricular vertical, por semestre, para que así reconozcan como trabajar en el ámbito laboral.

#### *Aportaciones sobre la aplicación del enfoque socioformativo*

Derivado de la aplicación del enfoque socioformativo en la licenciatura LCE se han realizado estudios que son útiles en la comprensión del desarrollo curricular y las implicaciones para la enseñanza. A continuación, se describirán las aportaciones de los estudios.

Se inicia con un estudio realizado para explorar si los profesores promovían una práctica innovadora. Para ello se realizó un estudio basado en la teoría fundamentada con profesores de asignaturas de diversos programas educativos de ITSON de la unidad Guaymas, Sonora, México. Se identificaron características de un modelo didáctico constructivista (categoría central), basado en las codificaciones axiales de la teoría humanista y el enfoque socioformativo. En la teoría humanista se manejan los valores y actitudes de respeto, la empatía y la confianza, en el enfoque socioformativo el desarrollo de competencias, al enfrentarse a la realidad y resolver problemas en diferentes contextos. (Zavala, González y Vázquez, 2019).

En otro estudio realizado para conocer si los estudiantes percibían un modelo innovador en la licenciatura LCE. Se encontró que una práctica innovadora que percibían es cuando los docentes utilizaban el apoyo a la exposición oral por medio de videos creativos, con imágenes y sonidos del agrado de los alumnos, ya que poseen tanto contenido educativo e ilustraciones, lo cual funciona en el desarrollo de las inteligencias múltiples y al mismo tiempo están facilitando el aprendizaje. Así mismo el aprendizaje por medio del WhatsApp/Facebook también es percibido como innovador, ya que permite la constante comunicación con el docente y se pueden compartir experiencias en diferentes entornos de aprendizaje por medio de la tecnología más usada por los jóvenes en la actualidad. (Zavala, Vázquez y González, 2020).

En el estudio realizado por Crespo, González y Rivera (2017) sobre la integración del conocimiento en el currículum bajo el enfoque socioformativo en la misma institución de la cual se comparten experiencias de aplicación del enfoque (ITSON), se encontró que existe la necesidad de articular y organizar los conocimientos; siendo necesario profundizar en la forma de integrar el conocimiento a partir del reagrupamiento de las disciplinas, que permita a las academias de profesores del semestre trabajar con mayor certeza en lo que se pretende lograr con el proyecto integrador.

Otro estudio desarrollado en ITSON con respecto al enfoque socioformativo, fue realizado por Crespo, Félix y Mortis (2019), se incluyeron todos los campus de la universidad en la que se oferta la licenciatura LCE, bajo dicho enfoque. La investigación fue de carácter cuantitativo con alcance descriptivo para identificar el nivel de aplicación de cuatro principios de la socioformación:

a) proyecto ética de vida, b) gestión y co-creación del conocimiento, c) emprendimiento y d) metacognición, en la labor docente para la cual se aplicó una rúbrica con 10 indicadores. Se llevó a cabo el estudio con 72 profesores pertenecientes a tres campus de la universidad que imparten cursos en LCE. Se encontró que hubo diferencias entre los campus, identificándose que los profesores del campus Obregón se perciben con medias más bajas en la implementación del principio proyecto ético de vida, gestión y concreción del conocimiento, emprendimiento y metacognición. Se señaló que había que fortalecer algunas acciones relacionados con los valores, la colaboración, creatividad y la innovación.

Esta revisión de aportaciones documentadas de la aplicación del enfoque en una licenciatura, permite observar que la innovación ha sido percibida cuando el profesor en su mediación docente, emplea la tecnología, cuando promueve la vinculación con el entorno y propicia que el estudiante se enfrente a una realidad y resuelva problemas en diferentes contextos, como una de las características centrales del enfoque. También que se tienen retos en la implementación del enfoque a través de proyectos formativos, el fomento de valores, el proyecto ético de vida de los estudiantes, las acciones de colaboración, creatividad e innovación.

## **Conclusión**

Se ha logrado el objetivo de identificar las aportaciones a la enseñanza universitaria, de un enfoque de formación basado en competencias que es considerado innovador: el enfoque socioformativo. Este trabajo le otorga un reconocimiento y valor al enfoque socioformativo, por la respuesta educativa que representa ante los retos de formación, de cara a una pandemia y a las diversas situaciones que se experimentan en las distintas regiones del mundo.

El valor reside en que se encontró como hallazgo la orientación que brinda al profesor, al especificar de forma práctica y clara las acciones innovadoras de mediación docente que pueden desarrollar los profesores, desde el enfoque socioformativo.

Destacaron como acciones de mediación, las relacionadas con la sensibilización ante los retos actuales; partir de problemas identificados en el contexto como eje principal del enfoque; promover la colaboración en esta premisa de transformar una realidad; promover la creatividad e innovación para lograrlo; construir de forma simultánea el proyecto ético de vida del estudiante; y promover la metacognición como elemento que se orienta a lograr su autonomía.

Por otro lado, se logró integrar las aportaciones documentadas que se tienen de la aplicación del enfoque socioformativo de las competencias en un programa educativo de una universidad pública del Estado de Sonora, las cuales permitieron concluir que la innovación ha sido percibida en la mediación docente, cuando el profesor utiliza la tecnología, cuando promueve la vinculación con el entorno y propicia que el estudiante se enfrente a una realidad y resuelva problemas en diferentes contextos, como una de las características centrales del enfoque.

También se identificaron los retos en la implementación del enfoque, especialmente cuando se trata de los proyectos, los cuales deben responder a las problemáticas del contexto, en aspectos relacionados con los valores, el proyecto ético de vida de los estudiantes, las acciones de colaboración y algo que es muy importante, en lo referente a incorporar la creatividad y procesos de innovación. La ventaja de los estudios realizados es que han permitido identificar estos retos, que lejos de ser un aspecto negativo representa el proceso que se está llevando en toda innovación, que implica un cambio y transformación en el cual las personas e instituciones se adaptan a las necesidades de su entorno.

Para cerrar, otro aspecto que se encontró y se desea resaltar, es que la aplicación del enfoque socioformativo en los procesos de formación, no implica únicamente posicionar a los estudiantes en escenarios de la comunidad a trabajar ante algún problema; requiere llevar a cabo acciones innovadoras apegadas a una metodología que garantice la esencia del enfoque, evidenciado en el impacto social de la intervención educativa de los estudiantes, como también en su propia formación y vida personal.

Dicho lo anterior, y ante el cambio vertiginoso del entorno social, al cual se van sumando nuevos retos, necesidades y problemáticas en todos los ámbitos de la sociedad, se puede decir que el enfoque socioformativo representa una alternativa educativa pertinente para responder a las demandas sociales, reforzando la estrecha vinculación que debe existir entre educación y sociedad, entre teoría y práctica, y entre la escuela y la vida.

## Referencias

- Crespo, A.; González, M. & Rivera, M. (2017). La integración del conocimiento en el currículum bajo el enfoque socioformativo. En R. Pizá, Y. Moreno, M. Cabrera y B. Orduño, *Formación en competencias profesionales* (pp. 103-114). México: ITSON.
- Crespo, A., Felix, M.A., & Mortis, S. V. (noviembre, 2019). *La práctica docente en la formación de competencias desde el enfoque Socioformativo*. [Ponencia]. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE, en Acapulco, Guerrero.
- Didriksson, T., A. (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe. Balance y perspectivas de la CRES-2018. *Perfiles educativos*, 41(163), 203-218. Recuperado en 20 de abril de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000100203&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100203&lng=es&tlng=es)
- González-Nieto, N. A., Fernández-Cárdenas, J. M., & Reynaga-Peña, C. G. (2019). Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: actores, espacios y comunidades. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 239 - 256. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.716](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.716)
- Naciones Unidas (2020). COVID-19 y educación superior: *Aprender a desaprender para crear una educación para el futuro. Impacto académico*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-educaci%C3%B3n-superior-aprender-desaprender-para-crear-una-educaci%C3%B3n-para>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Rodríguez, M., González, E. & Gámiz, V. (2016). La perspectiva de innovación que se impulsa desde la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7 (1), 193-209.
- Serna. (2003) El modelo por competencias, descripción y fundamentos. En Del Hierro, P. & Torres, A. *Fundamentos curriculares*. (7). México: ITSON. Recuperado de [https://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/MODELO\\_CURRICULAR\\_ITSON\\_2002.pdf](https://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/MODELO_CURRICULAR_ITSON_2002.pdf)
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A. Jaik y A. Barraza (Coords.). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 14-24). REDIE.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón y A. Jaik, *Red Durango de Investigadores Educativos A.C.* (pp.1-488) México: Instituto CIFE.
- Tobón, S; Pimienta, J. & García, J. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: PEARSON.
- Tobón, S. (2017). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. Mount Dora: Kresearch. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos/2018/09/06/ejes-esenciales-de-la-sociedad-del-conocimiento-y-la-socioformacion/>
- Tobón, S., Martínez, J., E., Valdez, R., E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios* 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>
- Zavala, M., González, I y Vázquez, M. (2019). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10 (20) <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>
- Zavala, M., Vázquez, M. y González, I (2020). Representación semántica de estudiantes universitarios sobre prácticas docentes innovadoras. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*. VII (2) 12. Recuperada en <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1966>



## **6. ESCUELA PARA PADRES EN LÍNEA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL ANTE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR**

Carlos David Solorio Pérez  
Rebeca Ponce Odohui

### **Introducción**

El objetivo del presente documento es una propuesta de mejora, desarrollado en modalidad taller, que contemple como destinatarios a padres y tutores de infantes que sean partícipes dentro del algún servicio del Centro Interdisciplinario de Atención Educativa de la Comunidad (CIAEC), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Mexicali, Baja California, México. Con la propuesta se pretende influir de manera positiva en tutores y padres de familia para prevenir la violencia intrafamiliar y con ello identificar los tipos de violencia que se podrían llegar a suscitar dentro de un entorno familiar y sensibilizar acerca del tema. Lo anterior estará enmarcado dentro de la nueva normalidad, es decir, una propuesta que contemple los talleres a distancia o en línea.

Nos enfocamos en el fenómeno del maltrato infantil y en las posibles consecuencias que esto podría llegar a generar a quienes lo sufren. Se tomaron en cuenta varios aportes teóricos para acercarnos a tan compleja problemática.

Se puntualiza cómo la estructura familiar y la influencia del ambiente en el que se desarrolla el infante afectan el psiquismo infantil. Es importante puntualizar con los tutores la función parental que les corresponde en diferentes momentos de la vida del infante y cómo esto puede llegar influir en su desarrollo. Para ese punto en el documento citaremos la teoría del apego por Bowlby. (Moneta, 2014).

Una vez comprendido lo anterior se abordará el tema de la niñez cómo en dicha etapa se empiezan a ejercitar sus derechos y deberes en la medida en la que se desarrolla, tomando como base la orientación por parte de los tutores, y los intereses y deseos del menor para que éste pueda tomar sus decisiones de manera autónoma y tenga una mejor comprensión de su entorno.

### **Sustento teórico**

Partiendo de los trabajos realizados anteriormente en CIAEC dentro la atención para padres (Solorio y Corrales, 2019), se pretende tratar y orientar las temáticas antes mencionadas en la presente propuesta de planeación de talleres para Escuela de Padres.

La propuesta se deriva de la investigación e intervención en Escuela para padres acompañada de orientación e intervenciones psicosociales dirigidas a problemas en específico en el ámbito de la violencia que generan problemas a nivel físico y psicológico en el infante (Solorio y Corrales, 2019), y se presenta de la siguiente forma de manera desglosada en los siguientes temas: maltrato y violencia, estructuración psíquica del menor y consecuencias de maltrato:

En el momento que tocamos el tema de violencia pretendemos abarcar todas sus variantes tanto formas de ejercerla, como ser víctima de ella misma. Nos centraremos en la violencia intrafamiliar por el rubro que vamos a trabajar con Escuela para Padres.

Se entiende como violencia cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas (CNDH, 2016). La conducta de ser violento por lo general en su mayoría de veces que se llega a ejercer no es de manera accidental y puede llegar a provocar daños tanto físicos como psicológicos para la persona que es agredida. Continuando con esta idea, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2016) nos brinda una lista de los diferentes tipos de violencia, entre los cuales se destacan los siguientes:

La violencia psicológica: Acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, consistente en negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas.

La violencia física: Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas.

La violencia patrimonial: Acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima que se manifiesta en la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.

Violencia económica: Es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral.

La violencia sexual: Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física.

Otras formas de Violencia: Cualquiera otra forma análoga que lesione o sea susceptible de dañar la dignidad, integridad o libertad.

La violencia en la familia es la agresión física, psicológica o sexual cometida por el esposo o conviviente, abuelos, padres, hijos, hermanos, parientes civiles u otros familiares. (García-Moreno et al, citado en Gallardo, 2018).

El maltrato infantil, por su parte, es una problemática con muy graves consecuencias que podrían llegar a durar toda la vida. Ese problema tiene una gran magnitud, la OMS (2001) declara que se calcula que cada año mueren por homicidio 41 000 menores de 15 años. Esta cifra subestima la verdadera magnitud del problema.

Los malos tratos (incluido el castigo violento): Incluyen la violencia física, sexual y psicológica/emocional y el trato negligente a los lactantes, niños y adolescentes, ocasionados por padres, cuidadores y otras figuras de autoridad, principalmente en el hogar, en la escuela y centros de cuidado residencial. (UNICEF, 2017).

Por su parte la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas de 1989, denomina al maltrato infantil como una “forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación mientras que el niño se encuentra bajo custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo”. (ONU, 2001).

Por ello, el maltrato intrafamiliar ocurre cuando dentro del ámbito de la familia en el que crece el niño la persona agresora puede ser cualquier miembro de esta misma y eso se puede apreciar como una negligencia tanto física, emocional o sexual.

¿Y cómo es que es importante hablar de la relación entre violencia y el desarrollo humano del menor? Se entiende como “estructuración psíquica el trabajo de construcción a través del cual el ser humano se convierte en sujeto singular único, irrepetible con un aparato psíquico propio que lo determina en su ser” (Cosentino, 2014). De acuerdo con El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1988, p. 2) “entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Dentro de la terapia psicológica tratándose de niños es importante puntuar que se está tratando con un sujeto con un cuerpo y ser que está en constante desarrollo. Durante este proceso las funciones y manera de relacionarse que lleven a cabo sus tutores son de vital importancia para la transformación del sujeto.

Dado que es muy importante el rol que pueden llegar a desempeñar los padres, la Declaración de los Derechos del niño manifiesta que “por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Convención de los Derechos del Niño, 1988, p.1). Así como también “reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Convención de los Derechos del Niño, 1988, p.1).

Una vez que se reconoce la relación de padres-niños en relación a su desarrollo integral, es interesante mencionar que la teoría de John Bowlby, ya que considera que el apego puede llegar a desempeñar un papel importante en el desarrollo mental. La vinculación afectiva o apego nos ayudan y permiten aprender a regular nuestro sistema emocional y esto se desempeña con el cuidador más próximo el cual comúnmente responde a las necesidades, reacciones o señales emocionales. Esto depende de la proximidad disponibilidad del cuidador primario (Dávila, 2015). El vínculo que se llegue establecer permite al individuo generar sentimientos positivos y sentimientos de seguridad o inseguridad.

La respuesta de temor suscitada ante la inaccesibilidad de la madre, es una reacción de adaptación básica que en el curso de evolución se ha convertido en una respuesta esencial para la contribución de la supervivencia de la especie (Bowlby, 1990, citado en Dávila, 2015). Por ello es importante que el infante pueda crecer sano, tanto física y mentalmente, y para ello requiere una relación íntima y de calidad con su progenitor en el plano emocional.

La identidad en la actualidad es un tema de suma importancia basado en las problemáticas que se han presentado en la actualidad. Esto propone tomando los párrafos anteriores la relación respecto a la maternidad y paternidad certera o incierta y en cuestión de qué manera puede llegar afectar al sujeto.

La parentalidad para Rotenberg (2014, citado en Costa, 2017), es un estado de disposición afectiva básica, suficientemente buena como para que el infante encuentre un “alguien” con quien desarrollar su necesidad de apego, pero, también, que le permita que se lleve a cabo la necesidad de

separación y de ser uno mismo. Los movimientos identitarios implican que el sujeto pueda tolerar un cierto cambio en sus referentes personales. Pero un cambio acentuado en estos ejes puede constituir experiencias de “inquietante extrañeza o de despersonalización”. (Rotenberg, 2007, citado en Costa, 2017).

Las situaciones que se den dentro del círculo familiar pueden llegar a repercutir de manera negativa o positiva al infante y esto le puede llegar a otorgar una percepción única. Si es de manera positiva será mucho más factible la aceptación de la realidad al mundo exterior, en el cual podrá mantener una fluida y positiva relación de cuánto adquisición de nuevas experiencias.

Es necesario la constante comunicación entre la figura paternal y el niño ya que esto llega a adjudicar afecto, valores, cualidades y permite que esta relación no sea obstaculizada. De acuerdo con Rotenberg (2014, citado en Costa, 2017), la función principal del padre es marcar una presencia tercera, la función del Padre se centra en cortar y es importante que la madre le haga saber a su niño que puede ser apoyado y escuchado por su padre.

Entonces retomando lo antes dicho "la función materna y paterna son funciones complejas que se encargan de dar el sostén del ser y la función de separación, sin que se vincule con el sexo biológico ya que los niños cuentan con aspectos paternos y maternos". (Rotenberg, 2014, citado en Costa, 2017).

El adulto que vivió el maltrato suele presentar problemáticas mentales, físicas y conductuales. El maltrato infantil conlleva mucho dolor para las familias y para los niños en especial los que viven bajo esta problemática, el constante estrés que esto conlleva genera trastornos que pueden llegar a alterar el desarrollo del sistema nervioso e inmunitario.

De acuerdo con la OMS (s/f), las consecuencias más señaladas del resultado del maltrato en la infancia son las siguientes:

- Actos de violencia (como víctimas o perpetradores)
- Depresión
- Consumo de tabaco
- Obesidad
- Comportamientos sexuales de alto riesgo
- Embarazos no deseados
- Consumo indebido de alcohol y drogas
- Aislamiento
- Cambios en la forma de actuar
- Reducción en el rendimiento escolar
- Falta de confianza en sí mismo
- Robar dinero o alimentos
- Intentos de huir de casa
- Intentos de suicidio
- Moretones, fracturas o quemaduras
- Enfermedad de transmisión sexual
- Sangre en la ropa

A través de estas consecuencias en la conducta y la salud mental, el maltrato puede contribuir a las enfermedades del corazón, al cáncer, al suicidio y a las infecciones de transmisión sexual (OMS, s/f). Existen varios factores que podrían incrementar este tipo de maltrato, entre los que destacan los siguientes:

- La edad inferior a cuatro años y la adolescencia
- El hecho de no ser deseados o de no cumplir las expectativas de los padres
- El hecho de tener necesidades especiales, llorar mucho o tener rasgos físicos anormales
- Las dificultades para establecer vínculos afectivos con el recién nacido
- El hecho de no cuidar al niño
- Los antecedentes personales de maltrato infantil
- La falta de conocimientos o las expectativas no realistas sobre el desarrollo infantil
- El consumo indebido de alcohol o drogas, en especial durante la gestación
- La participación en actividades delictivas
- Las dificultades económicas
- Los problemas físicos, mentales o de desarrollo de algún miembro de la familia
- La ruptura de la familia o la violencia entre otros miembros de la familia
- El aislamiento en la comunidad o la falta de una red de apoyos
- La pérdida del apoyo de la familia extensa para criar al niño
- Las desigualdades sociales y de género
- La falta de vivienda adecuada o de servicios de apoyo a las familias y las instituciones
- Los niveles elevados de desempleo o pobreza
- La disponibilidad fácil del alcohol y las drogas
- Las políticas y programas insuficientes de prevención del maltrato, la pornografía, la prostitución y el trabajo infantiles
- Las normas sociales y culturales que debilitan el estatus del niño en las relaciones con sus padres o fomentan la violencia hacia los demás, los castigos físicos o la rigidez de los papeles asignados a cada sexo
- Las políticas sociales, económicas, sanitarias y educativas que generan malas condiciones de vida o inestabilidad o desigualdades socioeconómicas

## **Metodología**

### *Objetivo*

Elabora una propuesta de intervención psicosocial para modificar comportamientos de violencia intrafamiliar.

### *Fundamento:*

La violencia intrafamiliar es una problemática necesaria de tratar ya que llega a afectar la salud física emocional y psicológica de las personas que son víctimas de ella.

Se presenta una propuesta de intervención ante la violencia intrafamiliar en modalidad Escuela para Padres a distancia o virtual enfocada en los padres de familia que son partícipes del Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en Mexicali, Baja California, México, la cual se realizará en cinco etapas.

Las etapas están basadas en un estudio descriptivo para diagnosticar e informar sobre las causas y factores que podrían ser indicadores de que se vive violencia intrafamiliar.

Se diseñará y evaluará la propuesta de intervención, en donde se les prestará apoyo a los padres y se les aportarán conocimientos y técnicas positivas para criar a sus hijos, las cuales estarán enfocadas principalmente en identificar las situaciones de violencia intrafamiliar que podrían estar desarrollándose dentro del propio núcleo:

#### *Dimensión estructural:*

- Roles y estatus sociales: se oculta el problema por el qué dirán.
- Estructura jerárquica: el maltrato comúnmente es unidireccional, desde el que tiene más poder hasta el que tiene menos poder.
- Comúnmente se desarrolla de la siguiente manera:
  - Padre - madre
  - Madre - hijo
  - Hijo - hijo
  - Hijo - mascota
- Ejercicio del poder: Desequilibrio en las relaciones de poder.
- Dimensión relacional: La evaluación de los posibles riesgos y respuestas auto protectoras se ve dificultada por la vinculación de confianza entre los miembros de la familia. Agresor: La confianza favorece el traspaso del límite personal.
- Víctima: La confianza reduce la capacidad de respuesta.
- Estrategia: Brindar información de manera inmediata para personas que viven situaciones de violencia.

#### *Propuesta de intervención*

#### *Consideraciones de la intervención*

##### 1. Protección

1.1 Obtención de información para la toma de decisiones: Abordar el tema de manera temprana permite que la intervención se realice simultáneamente durante la crisis y favorece de manera positiva la restauración del equilibrio en el núcleo familiar.

1.2 Control y disminución del riesgo: Permite que el usuario pueda actuar de manera más efectiva identificando las situaciones que podrían generar una crisis de violencia intrafamiliar.

##### 2. Proceso penal

2.1 Es necesario evaluar la situación del contexto en el que vive el usuario.

Informar de las condiciones que se necesitarán para interrumpir la violencia intrafamiliar.

2.2 Realizar técnicas de motivación y una positiva expectativa de acuerdo al ajuste que se tiene que realizar dentro del núcleo familiar.

En el programa orientación a padres se deben abordar temas sobre la importancia que tiene la familia sobre el menor, estilos de crianza, inteligencia emocional y estrategias de modificación para aplicar en casa. Se deberá especificar el tema impartido y el objetivo que se quiere lograr con cada tema.

Los talleres impartidos a los padres de familia o tutores serán llevados a cabo según lo indiquen las normas de sanidad de manera individual o grupal, y llevar a cabo estos talleres por plataformas digitales como: Google meet, Zoom, Blackboard, entre otras.

Los temas se apoyan en el modelo analítico de intervención y están basados en los procesos del método analítico que constan de entender, criticar, contrastar e incorporar. Y en las tres actitudes generales del método que constan de escuchar, analizar e intervenir, las cuales serán aplicadas para cada tema que se trate durante los talleres. Luego se ingresará a la temática de las dificultades familiares y se planea continuar con un diseño acerca de las nuevas estrategias para la afrontación de dificultades que podían preceder la violencia intrafamiliar. Para concluir se termina como un seguimiento o evaluación del proceso. En cada tema que se aborde se les pedirá a los participantes que hagan una pequeña reflexión respecto su contexto familiar.

### *Estructura de las sesiones*

Primer tema: "Mi familia", se pretende que los padres o tutores de familia puedan reconocer el historial de decisiones que los ha llevado hasta su actualidad y el por qué decidieron formar una familia. Entender cómo la violencia intrafamiliar tiene una raíz base de experiencias y decisiones que han afectado de manera positiva o negativa el núcleo familiar. Considerar que cuando se habla en positivo de la violencia tiene que ver con las alusiones de ser "buena persona", "buen hombre" y "buena mujer", como ejemplo, gracias a que los educaron con violencia, sin que por ello esa sea positivo ya que rechazamos cualquier forma de violencia y más para educar menores, sin embargo, es válido considerar dichas apreciar para trabajarlas en la sesión. Cómo el reconocimiento y la comprensión de esta historia puede llegar a vincularse con la situación actual de la familia.

Segundo tema: "Mi posición dentro de la familia", reconocer el papel que desempeñan dentro de su familia, como lo desempeñan, responsabilidades y necesidades que adquieren con ello. Abordar el tema de violencia intrafamiliar y el reconocimiento de cómo la responsabilidad del papel desempeñado podría llegar a favorecer de manera conflictiva esta situación. Reconocer cómo una actitud violenta puede llegar a inculcar una imagen negativa para sí mismo, pero a la vez cómo puede perjudicar el núcleo familiar.

Tercer tema: "Problemas familiares", abordar de manera explícita el tema de violencia intrafamiliar sus causas y consecuencias, de manera que se comprenda la función de cómo la violencia puede llegar generar algún trauma o problemática a en un corto, mediano y largo plazo y cómo la resolución de esta problemática reside en adquirir herramientas más positivas para relacionarse.

Cuarto tema: "Resolución de problemas familiares", se plantea la manera positiva de resolución de problemas por parte de padres o tutores. Para este momento se debe exponer la relevancia del bienestar del menor y del bienestar familiar. Se invita a los integrantes que incorporen nuevas estrategias de resolución positiva en su modo de resolver las dificultades cotidianas y las imprevistas.

Quinto tema: "Retos y bienestar familiar", se les invita a los participantes a que realicen un recorrido por todo el proceso trabajado hasta e momento y recordando las modificaciones que han conseguido y que los integrantes del taller comprendan las dificultades que podrían llegar a propiciar violencia intrafamiliar, así como la posición que deberían de tomar para llegar a solucionar una problemática futura. Recordar que es altamente probable que se presenten conductas violentas debido a que ha sido la manera en cómo han afrontado las situaciones durante años e incluso generaciones, pero que también conozcan que siempre pueden empezar a cambiar dichas conductas, sin importar las veces que deban de hacerlo de nuevo.

Se debe comprender que ante las dificultades que se podrían llegar a suscitar en el núcleo familiar lo fundamental no es la satisfacción personal sino un bienestar colectivo, y cómo esto puede llegar a tener resultado mediante una palabra razonada lo cual puede llegar a generar amplias posibilidades en la toma de decisiones que llegan a favorecer el núcleo familiar.

## **Conclusión**

Hay una gran necesidad de trazar nuevas alternativas para contrarrestar la violencia familiar y generar una mejor comprensión en cuanto esta problemática. El comportamiento de los padres y su respectiva crianza no justifica la violencia que sufren los miembros de la familia, la solución se trata de problematizarse el hecho de haberse desarrollado en un ambiente familiar adverso para su bienestar y no ser consciente de ello puede llegar a generar comportamientos destructivos para todos los miembros de la familia y en el desarrollo de los hijos dentro de este ambiente de violencia.

Sin una adecuada orientación, este tipo de comportamiento podría continuar de manera desapercibida por las personas involucradas dentro de la problemática y podrían desempeñar el papel de víctimas o agresores, lo cual continuaría de manera cíclica y por generaciones.

La propuesta delineada en este espacio pretende contribuir de manera específica a trabajar con las familias, reconocer la violencia que se vive, detectar lo que se requiere cambiar y enfatizar el bienestar colectivo que tendría que realizaran los cambios necesarios en la manera en cómo afrontan sus problemas cotidianos e inesperados.

Esta propuesta parte de la necesidad de atender las diversas formas de violencia que se presentan dentro de hogar y aún más importante el brindar soluciones que impacten en la sociedad para mejorar el bienestar y calidad de vida. Ya que si bien la violencia ha aumentado durante el confinamiento COVID-19, también lo es que nos hemos adaptado para atender, mediante Escuelas para Padres a distancia o virtual y contribuir en la erradicación de todas las formas de violencia.



## Referencias

- CNDH (2016). *¿QUÉ ES LA VIOLENCIA FAMILIAR Y CÓMO CONTRARRESTARLA?* <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Que-violencia-familiar.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2012). *Tipos de violencia según la LGAMVLV*. [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/6\\_MonitoreoLegislacion/6.4/D/D.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/6_MonitoreoLegislacion/6.4/D/D.pdf)
- Cosentino, M. (2014). *La estructuración psíquica en la infancia temprana. Acerca de la plasticidad psíquica*. <https://psiquiatria.com/article.php?ar=neuropsiquiatria&wurl=la-estructuracion-psiquica-en-la-infancia-temprana-acerca-de-la-plasticidad-psiquica>
- Costa, C. (2017). *La parentalidad actual y su relación con algunas problemáticas de la infancia* (Trabajo Final de Grado no publicada). Universidad de la República.
- Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Anales Revista de la Universidad de Cuenca*, 57, 121-130.
- Gallardo, E. (2018). *Violencia intrafamiliar. Guía de detección*. <https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/04/Maltrato-Intrafamiliar.pdf>
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v85n3/art01.pdf>
- Observatorio Nacional Ciudadano (2020). El confinamiento como agravante de la violencia familiar. <https://onc.org.mx/uploads/ViolenciaFamiliar.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- Solorio, C. y Corrales, M. (2019). Propuesta de intervención psicosocial ante la violencia y la inseguridad. Atención a estudiantes de educación media superior por parte de docentes, padres y madres de familia en Baja California. En Vázquez, J. *et al* (coords.). *Desarrollo del conocimiento en las humanidades y ciencias sociales. Comunidades y transdisciplina* (pp. 171-188). Universidad Autónoma de Baja California y Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras.
- UNICEF. (2017). *La violencia en la primera infancia. Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*. [https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20171023\\_UNICEF\\_LACRO\\_FrameworkViolencia\\_ECD\\_ESP.pdf](https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20171023_UNICEF_LACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf)
- UNICEF. (1988). Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- United Nations. (s. f.). ¿Qué es el maltrato en el hogar? <https://www.un.org/es/coronavirus/what-is-domestic-abuse>

## **7. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA ESCUELA NORMAL DE IXTLAHUACA**

Mariana López Victoriano  
Xóchitl López Cano  
Isabel Monroy Plata  
Alicia Dávila Gutiérrez

### **Introducción**

El presente trabajo se fundamenta en la investigación del cuerpo académico Pensamiento Matemático y Competencia Didáctica, la cual va dirigida al abordaje de la transdisciplinariedad en el acompañamiento durante la integración de la planeación docente en las prácticas profesionales para el desarrollo de competencias didácticas de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtlahuaca. Se profundiza en teorías relacionadas con los aspectos que aborda el trabajo y, en especial, a la planeación didáctica, elemento esencial a desarrollar en dichas estudiantes como parte de las competencias didácticas que habrán de fortalecerse en su formación inicial.

#### *Sustento teórico*

##### *Transdisciplinariedad. Concepto en la docencia.*

Actualmente la educación presenta una transformación radical y vertiginosa a partir de los fenómenos sociales y de salud que vive el mundo, en especial el contexto inmediato en el que se labora al interior de las Escuelas Normales del Estado de México y particularmente en la Escuela Normal de Ixtlahuaca con 47 años de tradición en la formación de docentes en la educación preescolar; hoy a es imperativo mirar a la transdisciplinariedad como un recurso metodológico que permita al docente, como formador de docentes, reconocer su objeto de estudio, así como la base disciplinar en conceptos, contenidos, teorías, técnicas, estrategias, recursos, modelos, estructuras y niveles epistémicos; que domina con relación a otras disciplinas que intervienen en el ámbito educativo y a la vez construya una visión investigativa de todos aquellos fenómenos que impactan en su labor, mirar la complejidad de los problemas educativos, ampliando horizontes sobre el fenómeno educativo.

La transdisciplinariedad, consiste como el prefijo ‘trans’ indica, a lo que está a la vez entre, a través y más allá de toda disciplina. Su objetivo o finalidad es la comprensión del mundo actual, donde uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento (Nicolescu, 2000). La transdisciplinariedad como el medio donde permite reconocer a profundidad los problemas educativos, y al mismo tiempo construir posibles soluciones ante la complejidad del fenómeno educativo, al lograr establecer diálogos entre disciplinas y permitir construir nuevos modelos educativos con los diversos actores al intervenir en tal proceso. Además de legitimar nuevas prácticas pedagógicas al generar la construcción de una propuesta educativa. Entonces se dirá que se ha ido más allá de la investigación educativa cuando los docentes hablen con otras disciplinas, intervengan con los diversos actores del acto educativo y de la sociedad, al resolver problemas, construir propuestas, establecer estrategias de comunicación y diálogos con diversos ámbitos al negociar para la resolución de problemas, será cuando se transite a una transdisciplinariedad en el ámbito educativo.

“En la última década, ha aparecido un ‘movimiento’ intelectual y académico denominado ‘trans-disciplinariedad’, el cual desea ir ‘más allá’ (trans), no sólo de la uni-disciplinariedad, sino también, de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad. Aunque la idea central de este movimiento no es nueva, su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan los disciplinarios particulares y su consiguiente hiperespecialización y, debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen. Este movimiento que, por su gran apertura, es mucho más amplio y receptivo que una ‘escuela’ ideológica con reglas fijas de pensamiento, ha sido impulsado, sobre todo, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y por el Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET) de Francia (Martínez, 2003).

#### *El acompañamiento, caracterización.*

El término acompañamiento en las Escuelas Normales tuvo mayor énfasis en el plan de estudios 2012 y 2018 en la Licenciatura de Educación Preescolar, sin embargo, se evoca el término desde sus inicios y considerarlo desde un sentido de integración, de estar con el otro, de vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; lo que de entrada confirma, que, desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos; es necesario que el acompañamiento se visualice de manera integral, aunque en este caso, el énfasis recaerá en las habilidades que poseen las estudiantes normalistas al integrar la planeación didáctica para intervenir durante sus prácticas profesionales en su formación como licenciadas en educación preescolar.

El acompañamiento es una construcción compartida entre estudiante y docentes, por esto, tanto el acompañante como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades profesionales mediante la construcción de la planeación didáctica, al conjuntar diversos elementos que van adquiriendo en su trayecto formativo, no viéndolo como el experto ante el novato, sino todo lo contrario poder colocarnos en un nivel de igualdad y equidad del conocimiento para la reflexión de hacer docente, es pensar y reflexionar antes de la acción.

El acompañamiento permite que el estudiante recupere y recree el quehacer educativo, escolar y áulico, convirtiéndose en una experiencia reflexiva con la posibilidad de reencontrarse así mismo, mediante el ejercicio de su propia historicidad como sujeto docente, logrando así dar sentido a la práctica y al ser docente; al estar en un constante diálogo e interacción con diversos conceptos, sujetos, contextos, procedimientos y actitudes; que lo conducen a la integración de una planeación didáctica auténtica y poder reconstruir sus diseños. Y es precisamente en este momento donde se requiere de un proceso transdisciplinario, para la construcción y diseño de la intervención mediante la planeación, debido a que se requiere articular, herramientas didácticas, metodológicas, investigativas, contenidos y conceptos, recursos didácticos, modelos, técnicas, etc.; donde el colectivo de docentes interviene para tal proceso.

Para el estudio, el acompañamiento se comprenderá como un recorrido complejo hacia el reconocimiento de las necesidades, potencialidades y capacidades profesionales del estudiante, antes, durante y posterior a la práctica, donde la tarea del docente acompañante es coadyuvar a conocer, comprender, apreciar y lograr trastocar lo que hace, piensa y construye el estudiante normalista, al integrar la planeación didáctica de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona, como futuro docente, ante contexto situacionales

reales de un grupo de niños que apoyarán a la construcción del conocimiento a partir de sus necesidades, intereses y saberes.

Una de las finalidades del acompañamiento en educación normal es desarrollar competencias didácticas, que le permitan el logro de su perfil de egreso; un enfoque, que ha sido significativo en la educación actual en México, es el centrado en el aprendizaje de los estudiantes, donde ellos son partícipes y centro de su propio aprendizaje, inclinado hacia habilidades metacognitivas; para ello, implica que el docente de educación superior de las Escuelas Normales, diseñen e intervengan en actividades retadoras mediante ambientes de aprendizaje que comprendan diversos procesos metacognitivos del estudiante, así como una forma de organización donde estén activos mentalmente y de manera constante, haciendo uso de los diversos lenguajes para emitir lo que piensa y construye, asumiendo roles y responsabilidades al tomar decisiones, al integrar una planeación didáctica que le permita intervenir con los niños de edad preescolar, y la reconozca como una herramienta cognitiva que le accede a organizar diversos elementos, pero a la vez una guía que le recuerda el motivo de su quehacer docente.

Es por ello, que el acompañamiento se mira desde la docencia como ese espacio para colocar los andamios donde se habrá de ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para conocer con profundidad su propia práctica, generar y producir conocimiento a través de la reflexión constante de la relación teórico-práctica; es decir, una especie de praxis (Sánchez, 2001), donde el ejercicio consciente y reflexivo de la acción permita transformar la realidad social.

#### *Prácticas profesionales.*

El fin de la transdisciplinariedad es lograr transformar, cambiar realidades, mediante el diálogo y cooperación entre diversas disciplinas y actores, que busquen, construir nuevas posibilidades ante los conflictos que se presentan en este caso en el ámbito educativo. Para ello es necesario recuperar uno de los principales conceptos de la docencia misma como lo es la práctica, de ahí que una de las concepciones importantes por definir es ¿qué es una práctica? ¿Cómo se mira en la Escuela Normal? y ¿cuál es la razón que esté presente en cada propuesta curricular? Por lo que se inicia con explicar y argumentar cómo se concibe la práctica desde el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. La práctica es *el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad* (SEP, 2012). En tanto acción, *la práctica se concreta en contextos específicos, los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación* (SEP, 2012). Si bien el plan 2018 da continuidad con esta premisa, la propuesta al interior de la escuela normal es dar especial atención a este espacio de diálogo, entre la teoría, reflexión y práctica.

La práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad; por tanto, se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación, una vez que se materializan en contextos (SEP, 2012).

Mercado (2013), quien colabora en el diseño del plan de estudios de las Escuelas Normales, ha aportado concepciones sobre la práctica, partiendo que es un tipo de pensamiento que se construye a partir de atender problemáticas y situaciones cotidianas, haciendo uso de herramientas cognitivas, técnicas, metodológicas, teóricas, axiológicas, entre otras; con esta noción se vincula el concepto de acompañamiento donde el docente establece andamios entre estas herramientas, lo coloca en situación

al estudiante, conduciéndolo hacia la reflexión del uso de las mismas durante la intervención y el cómo se integran en la propuesta de intervención mediante la planeación didáctica.

Por ello, mediante la investigación se reconoce a la práctica como un vínculo bidireccional en donde la teoría y práctica se asimilan mutuamente, dando lugar a un nuevo sentido y significado de la realidad social y profesional; de ahí que la práctica recupere un sentido significativo en la formación de los estudiantes; ésta es el escenario que permite reconocer lo aprendido en el aula y tal vez va más allá, porque alcanza y abarca una experiencia multidimensional centrada en el *conocer en la práctica*, entendida como aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia.

La práctica es diversa, compleja, integral, única entre otras características, es por ello que es fuente de conocimientos, que brinda múltiples facetas de una realidad social determinada en la que se actúa; dichas realidades, en última instancia, están determinadas por diversos factores de tipo económico y cultural, entre otros aspectos, y tienen como objetivo complementar la formación inicial del docente y aproximarlos a los posibles ámbitos laborales en los que podrá desempeñarse profesionalmente. Ese espacio le permite dialogar con la realidad, con el conocimiento, con las experiencias y su propia consciencia, donde se reconoce a sí mismo, de sus capacidades y habilidades, lugar donde todo sucede y donde aplicará sus mejores herramientas. Interiorizando su experiencia, vivencias, al explicar y argumentar ante teorías y principios que le permitan reconstruir su docencia.

#### *Planeación didáctica.*

Una mirada al pasado, la concepción de la didáctica, desde la raíz filológica del vocablo se traduce al enseñar, instruir, “se dice en griego *didasko* (didascalos es el maestro, didaxis la lección). En latín *didici* aprendí; discípulo y disciplina *doceo*, enseño” (Larroyo, 1980).

Para Comenio, “el arte completo de enseñar todo a todos”, era la didáctica, una premisa con más de cuatro siglos, que hoy aún sigue vigente y que puede tener mayor énfasis en la tendencia sobre todo en la inclusión de los niños y la atención a la diversidad, un gran reto actual de la educación es el reconocimiento de la diversidad y su atención a la misma, principio que todo docente tendrá presente al iniciar una planeación didáctica que su reto es atender a todos, tener como respuesta, la diversidad atiende a la diversidad, al reconocer a todos los alumnos con sus necesidades e intereses, el docente recobra sentido humanista a la educación, colocando principal a quien se enseña y qué se enseña y el puente entre estos elementos es la didáctica, y el fin de nuestra didáctica actual en tiempos de pandemia, quedando plasmado en dicha frase de Comenio “cultivar lo verdaderamente humano en el hombre”, y una interrogante constante el docente en formación, que nos hace humanos. Y de ahí selecciona los campos formativos a los que hoy en día priorizará para que los niños se formen en una educación a distancia.

Tal vez sea tiempo de cambiar y deconstruir la noción de la didáctica, como indica Tonucci (2020) muchos no se han dado cuenta de que el colegio no funcionaba desde antes, pero en esta situación se nota mucho. Es urgente el cambio y donde el docente asume y toma otro rol y convertir la casa en un laboratorio, donde los padres o tutores sean los asistentes de los maestros, pero continúa siendo el principal diseñador de una ruta didáctica para que los niños aprendan según estas circunstancias, que le pida a los padres que ayuden a los niños y las niñas a comprender y conocer cosas que no conocen. La planeación como un espacio transdisciplinar donde quedan plasmados los conceptos, propuestas, instrumentos de cambio de cada práctica docente.

La didáctica que se ha concebido como una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objetivo la enseñanza y el logro del aprendizaje, en esta primera versión se distingue como disciplina dentro de la pedagogía donde se forma al docente para el reconocimiento de los procedimientos para llegar al aprendizaje de los estudiantes, actualmente es un espacio de reflexión donde se construye los diversos caminos para la enseñanza y el aprendizaje.

Según Tejeda (2009) la planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible.

A lo largo de la formación de los estudiantes normalistas se reconoce el proceso para desarrollar la competencia profesional sobre el diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. Esta se logra al articular los contenidos disciplinares de los trayectos y los campos formativos, se reconoce que en los dos primeros semestres; además de metodologías, teorías, enfoques, estrategias de enseñanza, formas de evaluar el aprendizaje, entre otros. Se inicia en el curso Planeación Educativa cuando se les solicita a las estudiantes elaborar un proyecto en el que seleccionan los aprendizajes esperados y buscan la situación problema que será el pretexto para diseñar la situación, poniendo en juego ya diversos saberes, experiencias y herramientas adquiridas en los primeros semestres.

Al poner en juego saberes, conocimientos adquiridos y los procesos para la reconstrucción del conocimiento y del aprendizaje se potencia el desarrollo de la competencia. Se queda en un plano de diseño porque no hay espacios aun para llevarlos a la práctica, se les recomienda retomarlo en cursos posteriores para adecuarse a una realidad y necesidades de un grupo de niños en educación preescolar. El proyecto sólo se queda en un contenido conceptual y no se desarrollan las secuencias didácticas, solo es un plan general de secuencia de inicio, desarrollo y cierre de la situación, sin especificar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, manejando un primer nivel de diseño, movilizandolos conocimientos que han logrado adquirir.

A partir del tercer semestre, las alumnas inician sus primeros acercamientos a los espacios de educación preescolar, conocen el grupo y realizan una evaluación diagnóstica recuperando el nivel de desarrollo en el que se encuentra el grupo asignado, así como su contexto social y cultural, se recupera las dimensiones de la práctica que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999), para la reflexión de la intervención que servirá de base para el análisis que aquí emprenderemos de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; destacan un conjunto particular de relaciones del trabajo. Servirán para orientar el diagnóstico del grupo y permitir reconocer su realidad social donde habrán de intervenir, considerando elementos importantes para el diseño.

El acompañamiento inicia en este momento mediante preguntas generadoras que permiten recuperar fuentes de información de los contenidos disciplinares ya revisados, para elaborar guías de observación, entrevistas, identificando los saberes, necesidades y nivel de desarrollo de los niños; posteriormente, se diseñan situaciones para favorecer el desarrollo de los niños. Considerando las familias de saber, saber hacer y saber ser para las secuencias didácticas, ya sean una sola actividad o de una jornada diaria, esto depende de los diseños realizados en los espacios curriculares y de las propuestas de las docentes titulares del grupo.

Una debilidad encontrada ha sido que los estudiantes no emplean el bagaje conceptual, pedagógico y metodológico por el exceso de contenidos que no logran consolidar en su formación para la docencia, manifestando poco vocabulario del campo formativo, así como debilidades en la

metodología para diseñar y aplicar la actividad. Sobre todo, la transversalidad de los contenidos, lo que se tiene que ver consolidado hasta el octavo semestre.

La investigación concibe como objetivo general: Incidir en el rediseño de la planeación didáctica durante las jornadas de prácticas profesionales mediante el acompañamiento, partiendo de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las debilidades que presenta la planeación didáctica diseñada por los estudiantes de la licenciatura durante sus prácticas profesionales? ¿Cómo impacta el acompañamiento durante la integración de la planeación didáctica en prácticas profesionales de los estudiantes de profesorado de educación preescolar? Así mismo, se plantean los objetivos específicos para el diseño de situaciones didácticas.

Fundamentar teóricamente la problemática del acompañamiento durante la planeación didáctica de las prácticas profesionales en estudiantes de Escuela Normal.

Demostrar el papel del acompañamiento en el desarrollo de la planeación didáctica de las prácticas profesionales en estudiantes de la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

Elaborar una estrategia metodológica basada en el acompañamiento durante las prácticas profesionales para el desarrollo de habilidades en la integración de la planeación didáctica con los estudiantes de la LEP de la ENI.

*El marco teórico estará constituido por los siguientes apartados:*

- a) El análisis de los planes y programas de estudio de educación preescolar y la licenciatura en educación preescolar; b) la teoría de la planeación didáctica, c) los conceptos de acompañamiento que se desarrollarán durante las prácticas profesionales ; d) las habilidades para el diseño de la planeación didáctica; e) los principales elementos de la planeación didáctica; f); la articulación y consistencia de los elementos de la planeación didáctica g) los tipos de problemas durante el diseño; h) la creatividad e innovación en la planeación didáctica.

Indica Zabala (2000) que “el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante”. (p. 36) que denota la aproximación a la práctica pedagógica y a la ejecución de los aprendizajes adquiridos durante la formación profesional.

*Perspectiva metodológica*

*Investigación-acción*

El método utilizado para la investigación se basa en el paradigma cualitativo y se reconoce como investigación acción que de acuerdo con Elliot (2010) es entendida en el ámbito educativo como una “reflexión relacionada con el diagnóstico” debido a una vez comprendido el problema se tiende a modificar o cambiar la situación problema. Así la investigación acción se comprende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los participantes.

*Para dar cumplimiento a la investigación, se concibieron las siguientes fases en la investigación:*

La primera fase es exploratoria y de reflexión: en este primer momento se identificó el problema mediante la observación, bajo una perspectiva crítica de la propia práctica que se realiza, por lo que aquí se integrará una parte diagnóstica aplicando una lista de cotejo y observaciones en los

espacios de diálogo de los docentes (colegios y academias), es el inicio de la transdisciplinariedad el reconocimiento de problemáticas en colectivo con miradas diversas, donde participan mediante la observación de los estudiantes durante las prácticas profesionales, así como la observación durante el desarrollo del acompañamiento.

Segunda fase. Esta consistió en la elección de un escenario para la investigación y la delimitación de un objeto de estudio; de ahí que se eligió a la Escuela Normal de Ixtlahuaca, donde se recupera a un grupo de 28 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, y el cuerpo académico en formación con 5 integrantes que problematizan, diseñan e integran una propuesta de acompañamiento durante el diseño de la planeación didáctica.

En la tercera fase, en el desarrollo de la investigación, el cuerpo académico en formación asumirá roles de involucramiento, como parte del problema, asumiendo algunas responsabilidades al entrevistar, diseñar una propuesta, socializarla, operar y recuperen resultados, mediante la observación durante el acompañamiento del diseño de la planeación didáctica en las prácticas profesionales, reconociendo sus propios procesos y formas de enseñanza en el aula y mirarse a sí mismos al momento de la reflexión de la práctica, donde se reformulan lo que hacen mediante la planeación didáctica. Participando los diversos actores con perfiles profesionales y disciplinares.

Cuarta fase, en este momento se integran estrategias para recoger información, se emplea un formato prediseñado (cuestionario) en el cual los docentes emitirán sus opiniones, además se recuperarán algunas técnicas de análisis de la información como la relatoría y las evidencias del acompañamiento, para realizar un análisis que irá transitando de la descripción a un nivel reflexivo crítico al recuperar las narrativas del propio docente y la investigadora bajo criterios diversos.

La quinta fase consiste en la recogida de la información, se recopila la información en la plataforma de Google Drive, en una carpeta de acompañamiento, dando cuenta del proceso de la investigación.

Sexta fase y última elaboración del informe, será descriptivo y narrativo, se escribirá de manera generalizada, se dará respuesta a la pregunta de investigación, alcance del objetivo planteado, valorando las evidencias recabadas.

Se determinaron variables dependiente e independiente en la investigación. Como variable dependiente se concibió: Los problemas en el desarrollo durante la integración de la planeación didáctica en prácticas profesionales de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal de Ixtlahuaca. Como variable independiente, la estrategia metodológica orientada al acompañamiento de las estudiantes de la LEP en la ENI.

Como métodos empíricos se establecieron: la observación, el estudio de la documentación, la aplicación de encuestas y entrevistas,

La investigación integra una propuesta de estrategia metodológica para realizar el acompañamiento durante la integración de la planeación didáctica con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y así poder contribuir a las prácticas profesionales de las docentes en formación.



## **Resultados**

A pesar de los cambios vertiginosos del fenómeno educativo, se hace necesario recuperar a la planeación didáctica como una herramienta cognitiva, instrumento administrativo, pero sobre todo una herramienta metacognitiva que permite la reflexión, la construcción didáctica y el diseño innovador de la docencia de los futuros docentes que les permita afrontar los retos que se les presentan en su práctica profesional, siendo capaces de resolver problemáticas situacionales, así como la toma de decisiones pertinentes a las circunstancias presentes de la docencia.

La presente investigación es factible debido a que se encuentran las condiciones y circunstancias a favor para su realización: la vigencia del plan de estudios, el acceso directo y participativo de la investigadora en la institución, así como se cuenta con la aprobación de los docentes que intervienen en el trayecto formativo de prácticas profesionales para la aplicación de los instrumentos necesarios, contando con la permisión de la autoridad superior para llevar a cabo el estudio y revisar la documentación al respecto.

En la investigación pedagógica se conciben aportes teóricos y prácticos. Como aportes teóricos se aborda en la investigación la reconceptualización tanto de pensamiento crítico como de acompañamiento en función de la práctica profesional de los estudiantes normalistas. El aporte práctico se determina en la elaboración de una estrategia metodológica basada en el acompañamiento durante las prácticas profesionales para el desarrollo de habilidades para la planeación didáctica en las estudiantes de la LEP de la ENI.

Como resultados esperados se concibe que a través de la investigación se permitirá favorecer la práctica docente de los profesores que participan en el acompañamiento a las estudiantes de la LEP de la ENI durante el trayecto formativo de prácticas profesionales, la cual les permitirá sistematizar procesos y acciones desde las áreas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, se contribuirá a fortalecer el perfil de egreso, específicamente en el aspecto de habilidades intelectuales para la toma de decisiones y resolución de problemas propios de la profesión docente y un desarrollo profesional y personal más armónico de acuerdo con los enfoques propuestos en el Plan de Estudios vigente.

## **Conclusión**

A manera de Conclusiones se considera al acompañamiento como un espacio de diálogo donde el estudiante recupera y recrea el quehacer educativo, escolar y áulico, convirtiéndolo en una experiencia reflexiva con la posibilidad de reencontrarse así mismo, mediante el ejercicio de su propia historicidad como sujeto docente, para dar sentido a la práctica y al ser docente; al estar en un constante diálogo e interacción con diversos: conceptos, sujetos, contextos, procedimientos y actitudes; que lo conducen a la integración de una planeación didáctica, mediante un trabajo transdisciplinar de parte de los docentes.

En esta primera parte el acompañamiento, se comprenderá como un trayecto complejo hacia el reconocimiento de las necesidades, potencialidades y capacidades profesionales del estudiante, antes, durante y posterior a la práctica, donde la tarea del docente acompañante es coadyuvar a conocer, comprender, apreciar y lograr trastocar lo que hace, piensa y construye el estudiante normalista, al integrar la planeación didáctica de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona, como futuro docente para el logro del perfil de egreso y las competencias profesionales que le permita impactar al ingreso al servicio.

## Referencias

- Martínez, M. (2003) Transdisciplinariedad un enfoque para la complejidad del mundo, En: Revista Visión docente con-ciencia, No. 1 Julio. Disponible en: <http://www.concienciactiva.org>
- Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes. Diaz de Santos. México.
- Nicolescu, B. (2000) Transdisciplinariedad y la complejidad: los niveles de la realidad como fuente de indeterminación: Disponible en: [basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm](http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm)
- Sánchez Sierra, *et al.* (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo Educación y Educadores, vol. 8, 2005, pp. 145-159
- SEP (2012) Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. Acuerdo 650. México.
- Tejeda A. M. E. (2009) La Planeación Didáctica. en Cuadernos de formación de profesores N° 3 Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica editado por la ENP (8)
- Tonucci, Francesco. 2020. “Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227/>
- Zabala Vidiella Antoni. 2000. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona Graó

## 8. INTELIGENCIA EMOCIONAL, FAMILIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Hannia Abigail Nájera Carrizales  
Lilia Sánchez Rivera  
Marta Nieves Espericueta Medina

### Introducción

Según, Chóliz, M. (2005): La psicología de la emoción es una de las áreas de la psicología en la que existe un mayor número de modelos teóricos, pero quizás también un conocimiento menos preciso. Posiblemente sea debido a que se trata, por las propias características del objeto de estudio, de un campo difícil de investigar, en el que los estudios sistemáticos son recientes y quizá hasta hace unas décadas mucho más escasos que en cualquier otro proceso psicológico, al tiempo que la metodología utilizada es, si cabe, mucho más variada y diversa (p.3).

En el pasado, la inteligencia siempre había estado asociada con el intelecto y vista como un solo aspecto de la persona, sin embargo, en el año de 1985, Howard Gardner propuso una nueva concepción de la inteligencia, (Acosta y Martínez 2019, p.43), su teoría llamada “inteligencias múltiples” menciona que hay diferentes tipos de inteligencia.

Howard Gardner propuso una innovadora concepción de la inteligencia, considerando una gran variedad de habilidades como diferentes tipos de ésta, incluyendo entre ellas a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, planteamiento que resultó sumamente polémico, pero que terminó por cambiar la visión tradicional que se tenía de la inteligencia. (Acosta y Martínez 2019, p.43-44)

Entonces, la inteligencia interpersonal e intrapersonal se fueron consolidando y con el tiempo surgió algo que nombraron inteligencia emocional. Los trabajos sobre este tipo de inteligencia siguieron y en 1990, Salovey y Mayer la definieron “como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como la habilidad de expresar las emociones de forma asertiva”. (Acosta y Martínez 2019, p.44)

Poco después, en 1995 Daniel Goleman publicó su libro “Inteligencia Emocional” en donde planteó una interpretación particular de la estructura propuesta por Salovey y Mayer, sumando rasgos de personalidad, así como patrones de conducta, entendió la Inteligencia Emocional como carácter y afirmó que su contribución al éxito era superior al cociente intelectual. (López 2015, p.85).

Asimismo, Minuchin 1989, citado por López 2011 explicó basó su modelo estructural en la idea de que la familia es un sistema que opera por medio de pautas transaccionales como son la forma, el cuándo y con quién relacionarse, centrándose en las expectativas de los diversos miembros de la familia de acuerdo con el grado de cohesión que guardan entre sí. Cada uno de estos modelos enfatiza la importancia que tiene la estabilidad y buen funcionamiento del sistema familiar para lograr un óptimo desarrollo de sus miembros. Este desarrollo puede verse obstaculizado por la incapacidad de la familia para modificar sus patrones de funcionamiento en los momentos de crisis, por lo que quedan atrapadas en interacciones mal adaptativas que no permiten dar soluciones definitivas a los problemas que están presentando. (p. 113).

Por su parte, el ambiente escolar que exista en la institución educativa debe estar orientado siempre al reforzamiento de estrategias para promover la inteligencia emocional, según Frago (2018) “una institución educativa preocupada por contar con personal capacitado en habilidades socio afectivas fomenta la empatía, el trabajo en equipo, el liderazgo efectivo y relaciones interpersonales saludables”. (p.50).

Para Caballero et al., (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, (Torres y Rodríguez 2006, citado por Willcox, 2011) definen el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

Por lo que nace la interrogante ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional, la familia y el rendimiento académico de los estudiantes de la secundaria Margarita Maza de Juárez y del Colegio Ignacio de Zaragoza?. Con la hipótesis de trabajo. H<sub>1</sub>. La inteligencia emocional, la familia están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes de la secundaria Margarita Maza de Juárez y del Colegio Ignacio de Zaragoza.

### **Sustento teórico**

“La neurociencia juega un papel importante, se ha demostrado que las emociones mantienen la curiosidad y a la vez impactan en la manera de comunicarnos, los procesos de razonamiento, así como la toma de decisiones.” (Rivera, 2019, p.160). Menciona el mismo autor “los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables”. (p.160).

Las emociones son elementos clave en la inteligencia emocional, por esta razón es importante definir las, según Rivera (2019), “Las emociones son reacciones inconscientes que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia, y que, para nuestro propio beneficio, hemos de aprender a gestionar (no a erradicar)” (p.160).

La inteligencia emocional se puede entender como la habilidad para procesar la información emocional y utilizar esta información como una guía para el pensamiento y la conducta; así como un conjunto de autopercepciones situadas en los niveles más bajos de la jerarquía de la personalidad. (Sarrionandia y Garaigordobil 2017, p.111)

Además, “la Inteligencia Emocional permite observar y tomar consciencia de nuestras emociones y de las de los otros, tolerar el estrés y frustraciones que se enfrentan en la vida cotidiana, también incrementa nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales” (Acosta y Martínez 2019, p.43). Rivera, E. (2019), menciona lo siguiente:

Basta mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que, si bien cada vez nacen chicos intelectualmente más inteligentes, el cociente emocional ha disminuido drásticamente. Por eso me animaría a decir que el enseñar a conocer y a manejar nuestras emociones se ha convertido en una necesidad de supervivencia. (p.159)

Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M., (2017), mencionan que, si se toma en cuenta el fondo emocional de los problemas, éstos podrían disminuir al desarrollar la empatía y aprendiendo a regular emociones. (p.111)

Además, López Mero et al., (2019) en su investigación señalan que la familia presenta importantes tareas en la sociedad, relacionadas directamente con la preservación de la vida humana, su desarrollo y bienestar. Así, existen características en la dinámica familiar que impulsan a los alumnos a mantener su nivel de rendimiento académico o no, por ejemplo, la disfuncionalidad. En su trabajo abordan brevemente cómo la familia disfuncional puede ser una de las causas del bajo rendimiento académico en estudiantes de años básicos y destacan que sus causas son muy variadas,

de las cuales se pueden enunciar: desintegración familiar, estilos de crianza, padres trabajadores, desinterés de los padres, adicciones, hijos predilectos, hijos no deseados.

Para la Universidad Privada del Norte (UPN, 2019), un estudiante que cuenta con el apoyo emocional de su familia, además del apoyo económico, experimentará un intenso deseo de querer destacar en los estudios. Asimismo, estará más motivado y dispuesto a seguir estudiando y a superar las dificultades que se le presenten en el escenario académico y en la vida.

Por el contrario, un estudiante que no cuenta con el apoyo emocional de su familia, o enfrenta conflictos al interior del hogar, perderá motivación e interés en los estudios. Además, este tipo de problemas podrían perjudicar su memoria o concentración, así como su salud emocional.

Por ello, “la importancia de desarrollar y promover la educación emocional en el ámbito educativo, ya que la formación en habilidades emocionales influye en nuestro desempeño laboral, en la salud, en las relaciones familiares, es decir, en nuestra vida diaria en general”. (Acosta, I. Y Martínez, M., 2019, p.43)

Por su parte, Barrios et al., (2019) explican que “la centralidad de la dimensión cognitiva en educación marca la desatención del desarrollo de habilidades socioemocionales, cuyas consecuencias generan situaciones de violencia y depresión en el ámbito social y afectan procesos en las aulas” (p.202), además, afirman que “bienestar, motivación, rendimiento académico, clima laboral, son factores impactados con experiencias emocionales de los actores educativos” (Barrios *et al.*, 2019, p.202).

Por los motivos mencionados con anterioridad, surge “la necesidad de considerar aspectos fundamentales para la comprensión y expresión emocional: contexto social, individualidad, ambiente educativo” Barrios et al., ya que:

Algunas prácticas educativas, todavía centradas en aspectos cognitivos, no integran perspectivas teóricas conducentes a la integración: emociones y prácticas educativas ni tampoco resultados investigativos de las neurociencias sobre la influencia de diversos factores en las prácticas educativas: entorno sociocultural, salud, plasticidad cerebral, sueño, entre otros. (p.204)

Las instituciones educativas no solo deben brindar herramientas técnicas y conocimientos a los estudiantes, sino también tienen la responsabilidad de promover espacios de interacción emocional, según Fragoso, R., (2018)

Las instituciones de educación superior tienen un doble compromiso con sus estudiantes: equiparlos con las herramientas técnicas de su profesión y contribuir a su desarrollo afectivo. Esto obliga a las universidades a repensarse y verse a sí mismas como espacios de educación emocional. (p.48)

Fragoso (2018), menciona un programa basado en el aprendizaje socioemocional que toma en cuenta los siguientes elementos: reconocer las diferentes manifestaciones de los estados emocionales propios o ajenos, comprender las causas y consecuencias de las emociones, etiquetar emociones básicas y emociones complejas, expresar emociones de manera constructiva y regular las emociones de manera constructiva. (p. 48).

Sin embargo, antes de aplicar cualquier estrategia para el desarrollo de habilidades emocionales en el aula, de deben considerar ciertos aspectos: el contexto sociocultural, la planeación de actividades, la capacitación del docente, los métodos de evaluación y el sustento teórico. (Fragoso, 2018, p.51).

Otro factor importante para desarrollar son las relaciones de los actores educativos dentro y fuera del aula, porque dichas interacciones generan emociones que influyen en su identidad y contribuyen a su formación personal y profesional. (Barrios et al., 2019, p.208)

Vieco, M. (2019), afirma que “es indudable que las emociones y sentimientos son clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la necesidad de motivar a los estudiantes para garantizar un aprendizaje efectivo” (p. 2), por lo que el aprendizaje y las emociones coexisten en el aula o en cualquier ambiente de aprendizaje, por esta razón es “muy importante trabajar en el aula creando un clima agradable de aprendizaje” que garantice “que los estudiantes participen en clase motivados, sintiéndose confiados y cómodos, dejando de lado la ansiedad”. (Vieco, M., 2019, p.2).

Se ha encontrado que la inteligencia emocional se asocia positivamente y tiene capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado universitario (Perera y DiGiacomo, 2013, 2015; Ranjbar, Khademi, y Areshtanab, 2017; Sánchez-Ruiz, Mavroveli, y Poullis, 2013). Entre las habilidades de la IE, en una investigación destacan la regulación y la percepción emocional (Lanciano y Curci, 2014) y en otros estudios sobresale la regulación de las emociones como la que mayor relación y capacidad predictiva presenta sobre el rendimiento académico del alumnado. (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011) (como se citó en Fernández *et al.*, 2019)

El desempeño académico está íntimamente relacionado con la evaluación del aprendizaje, ya que el mismo es el reflejo de las notas obtenidas en cada una de las materias del pensum escolar. Dicha valoración involucra muchos factores que se entrecruzan, incluyendo la percepción individual de los docentes y que hacen de la evaluación un proceso complejo, que en la cotidianidad de las instituciones implica posturas diferenciales entre los diversos miembros de la comunidad educativa y que en ocasiones generan conflictos entre los actores involucrados en el proceso. (Quintero, 2013)

## **Metodología**

La presente investigación se realizó a través de la línea estratégica nacional llamada educación emocional en consideración que el tema fue inteligencia emocional.

Con el objetivo general de Identificar la relación que existe entre la inteligencia emocional, la familia y el rendimiento académico de los estudiantes de la secundaria Margarita Maza de Juárez y del Colegio Ignacio de Zaragoza.

Se trabajó con la ley de los grandes números, por lo que se procedió a trabajar con 120 encuestados para asegurar la confiabilidad.

Ahora bien, una vez que se establece la interrogante de la investigación se procedió a indagar sobre la bibliografía que dio sustento a la propuesta principal de este trabajo, se desarrollaron el objetivo, pregunta e hipótesis de investigación. Se elaboró el instrumento de investigación; con un total de 57 variables, 8 de ellas de datos generales (sexo, materia favorita, promedio, horas dedicadas a estudiar, otro idioma, religión, pasatiempo); 3 variables que representan el fenómeno de estudio (expresión de emociones, suicidio, exclusión) por último, una variable anómala (lavado de dientes).

Se realizó el procesamiento de frecuencias y porcentajes con el objeto de caracterizar a la población de estudio en función de los datos generales.

Por otra parte, el análisis correlacional muestra la varianza total que hay entre las variables que resultan significativas para la investigación. Lo que permite observar las relaciones que existen entre el fenómeno estudiado. Además, el análisis integracional observó las estructuras subyacentes, considerando la varianza común.

La escala empleada en el instrumento fue del 0 – 10, donde el 0 indica la nula frecuencia y el 10 la más alta frecuencia. Se efectúa la prueba piloto que permite realizar adecuaciones a los reactivos, la aplicación definitiva del cuestionario se ejecutó en una sesión. Los datos son obtenidos con el análisis de frecuencias y porcentaje, correlación e integración a través del análisis factorial y se les da tratamiento estadístico para explorar los resultados.

*El enfoque de la presente investigación es cuantitativo ya que:*

El orden es riguroso, aunque desde luego podemos definir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño), se miden las variables en determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4-5)

Por su diseño es transversal ya que es una investigación que recopila datos en un momento único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 154).

Por la implicación y derivación metódica es correlacional e integracional, por definir las relaciones existentes y denota la relevancia entre los factores del fenómeno de estudio.

La población fue de 740 estudiantes de secundaria de la escuela Margarita Maza de Juárez y de los 180 estudiantes de secundaria del Colegio Ignacio de Zaragoza, solo participaron 61 estudiantes de secundaria de la escuela Margarita Maza de Juárez y 59 estudiantes de secundaria del Colegio Ignacio de Zaragoza, siendo una muestra de 120 estudiantes.

## **Resultados**

Con el objeto de dar explicación a los ejes de investigación, se procesaron las frecuencias relativas obtenidas de la aplicación del instrumento de investigación a través de diferentes programas estadísticos con la finalidad de caracterizar tanto la población como el fenómeno de estudio a través de: frecuencias y porcentajes, correlación e integracional.

### *Análisis de frecuencias y porcentajes*

Del total de la muestra conformada por 120 alumnos, la mitad conformada por estudiantes de la Secundaria Margarita Maza de Juárez y la otra mitad del Colegio Ignacio de Zaragoza, el 50% de los encuestados fueron mujeres, 41.7% hombres mientras que el 8.3% no contestó. El promedio de los estudiantes oscila entre 8 y 9 con un 34.2% respectivamente.

### *Análisis de correlación*

En el presente nivel estadístico se trabaja la varianza total con el objetivo de presentar explicaciones del fenómeno de estudio a partir de las relaciones que existan. Cabe destacar que la operacionalización de dichas relaciones se fundamenta a partir de una  $p \leq 0.05$  y una  $r^2 \geq 0.20$ .

#### *Correlación de la variable problemas familiares*

Cuando los alumnos se distraen en la escuela por sus problemas familiares, son jóvenes que asisten a terapia ( $r=0.32$ ); obtienen notas bajas en sus evaluaciones ( $r=-0.32$ ), carecen de confianza en sí mismos ( $r=-0.28$ ), no entienden lo que los demás les dicen ( $r=-0.25$ ), les es difícil aprender cosas nuevas en el salón de clases ( $r=-0.25$ ), no duermen 8 horas diarias ( $r=-0.21$ ), por lo general no terminan a tiempo las actividades en el salón de clases ( $r=-0.20$ ) y no les agrada la manera de dar clase de sus maestros ( $r=-0.20$ ). Por lo que infiere que, el ambiente familiar hostil que los estudiantes viven en casa tiene consecuencias en su inteligencia emocional siendo un factor detonante para perder concentración en la escuela lo que afecta a sus calificaciones y no entender lo que los demás dicen.

#### *Correlación de la variable calificaciones*

Cuando los jóvenes estudiantes obtienen notas sobresalientes en sus evaluaciones, logran comprender las emociones de las personas que los rodean ( $r=0.33$ ), respetan el reglamento del lugar en donde se encuentren ( $r=0.31$ ), realizan actividades sin que se las tengan que pedir ( $r=0.26$ ); sin embargo, se muestra que, son jóvenes que no creen en sí mismos ( $r=-0.22$ ), no toman en cuenta lo que sus amigos digan de las decisiones que toman ( $r=-0.22$ ), no toman con la seriedad debida las actividades que realizan ( $r=-0.22$ ), no se distinguen de la personalidad de sus amigos ( $r=-0.20$ ) y no asisten a terapia ( $r=-0.34$ ). Por lo que se infiere que, aunque los jóvenes no tengan confianza en sí mismos obtienen calificaciones sobresalientes lo que les permite comprender las emociones de otros y no asistir a terapias.

### *Análisis integracional- Interfactorial*

En el análisis de factores, se agrupan 46 variables en 10 factores, de los cuales se destacan un 23.21% de variables del fenómeno de estudio, la retención de factores se efectúa de acuerdo al criterio de Kaiser eigenvalue  $\geq 1.00$ . Para el presente análisis, cabe destacar los nombres de cada factor; el factor 1 titulado Escuela con carga (Exp=3.02); factor 2, Inspección con carga (Exp=2.89); factor 3, Comportamiento con una carga (Exp=2.73); factor 4, Conexión con una carga (Exp=2.27); factor 5, Ambiente con una carga (Exp=1.92); factor 6, Disposición con una carga (Exp=2.77); factor 7, Problemas con una carga (Exp=1.94); factor 8, Situaciones Difíciles con una carga (Exp=1.38); factor 9, Apoyo con una carga (Exp=1.73) y por último, el factor 10, Entorno con una carga (Exp=2.65).

En lo anterior, se presentan variables enlace entre los factores y se destaca que los estudiantes que sienten ansiedad ocupan de una mayor conexión, apoyo y empatía por parte de su entorno familiar y escolar. Los jóvenes son responsables, respetuosos y tienen un buen comportamiento cuando ven disposición y sienten conexión lo cual les permite que tengan la capacidad de aprender cuando se enfrentan a un entorno donde se observa la disposición de quien lo conforma; asimismo, se sienten seguros cuando se les reconoce, lo anterior favorece a su comportamiento. Aspecto importante son las horas de sueño necesarias para que los estudiantes interactúen de manera positiva en el entorno escolar.



## **Conclusión**

El ambiente familiar hostil que los estudiantes viven en casa tiene consecuencias en su inteligencia emocional y rendimiento académico.

Los jóvenes que obtienen calificaciones sobresalientes les permiten comprender las emociones de otros y no asistir a terapias.

Las sanas relaciones que tienen los jóvenes con sus familias y amigos detonan una comunicación continua entre ellos, siendo esta, una manera de mejorar su trato con los demás.

Para los jóvenes es esencial tener el apoyo de sus familias para que sus emociones sean reconocidas y manejadas.

El éxito escolar de los estudiantes depende de la empatía, conexión, disposición y de horas sueño.

## Referencias

- Acosta, I., y Martínez, M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (2) 1-18.  
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num2/MVol22No2Art8.pdf>
- Acosta, I., y Martínez, M. a (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (2) 1-18.  
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num2/MVol22No2Art8.pdf>
- Barrio, N. (2018). *Inteligencia emocional: ¿por qué es tan importante entrenarla?* Revista digital INESEM: <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/inteligencia-emocional/>
- Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Da Dalt de Mangione, E., & Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad y su relación con los estilos educativos familiares. *Psicología y Ciencias Afines*, 119 – 140.
- Fernández, S. (2018). Rendimiento academico en educacion superior. *Revista Científica de la URSA*, 2 - 9.
- Fernández O., Ramos E., Axpe I (2019) Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad *Vol. 9, (Nº 1) pp.39-49.*  
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22 (3), 47-55  
<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- IMJ. (30 de octubre de 2017). *Gobierno de México*. Intituto Mexicano de la Juventud: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven>
- López, C. (2015). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de enfermería. *Revista de Educación Médica*, 16(1), 83-92.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.04.002>
- López M.” Funcionamiento familiar, creencias e inteligencia emocional” *Salud Mental* 2011 Vol.34 P.p.111-120.

- López Mero, Patricia, Barreto Pico, Asunción, endoza Rodríguez, Eddy Rigoberto, & del Salto Bello, Max Walter Alberto. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN*, 19(9), 1163-1166.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192015000900014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000900014&lng=es&tlng=es).
- Mariano Chóliz (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional [www.uv.es/=cholz](http://www.uv.es/=cholz)
- Quintero, M. T. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, 93-115.
- Regader, B. (2018). *Psicología y mente*. Obtenido de ¿Qué es la Inteligencia Emocional?: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/inteligencia-emocional>
- Rivera, E. (2019). El neuro aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas: la nueva propuesta educativa. *Revista entorno, Universidad Tecnológica de El Salvador*, sin vol. (67), 157-168.  
<https://doi.org/10.5377/entorno.v0i67.7498>
- Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118.  
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- UPN. (2019). *La importancia del apoyo familiar en los estudiantes*. de Universidad Privada del Norte: <https://blogs.upn.edu.pe/comienzo/2018/11/19/la-importancia-del-apoyo-familiar-los-estudiantes/>
- Vieco, M. (2019). Las emociones contratan en el aula de español. *Revista de Didáctica Española Lengua Extranjera*, núm. 29 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92159587009>
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1)  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>

## 9. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

J. Loreto Ortiz Arredondo  
Yolanda Coral Martínez Dorado  
Juan Francisco Gallardo Manríquez

### Introducción

La investigación de la práctica docente es uno de los objetivos más significativos en la actualidad dentro del campo educativo en sus diferentes programas de formación. No sólo es importante conocer cómo los profesores enseñan sino también, de qué manera comprenden e incorporan paulatinamente las innovaciones educativas y qué potencial de transformación poseen. Así como la significatividad de las mediaciones pedagógico-didácticas que permiten estos cambios.

La transformación de la práctica docente se encuentra cada vez con mayor frecuencia en las investigaciones que se refieren a comprender los procesos propios vividos por los profesores en el campo laboral. El interés en elevar la calidad educativa lleva a los investigadores a dirigir sus esfuerzos a desentrañar lo que sucede en el trabajo del docente en aula y su potencial transformación, como una alternativa para incidir en una educación más de acuerdo con los requerimientos nacionales e internacionales.

Actualmente, los rápidos cambios que están aconteciendo en la formación del profesorado y la transformación radical de su estructura, suponen un cambio profundo que está teniendo una especial repercusión en los procesos de enseñar a ser profesor. La aparición de una nueva estructura curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del futuro maestro y la nueva concepción del trabajo del profesorado de las escuelas normales, han generado nuevas exigencias pedagógico-didácticas en la formación de maestros.

Según Goñi (2007) Una de las más destacadas, es la que reclama una formación centrada en el estudiante del magisterio y que lo prepare adecuadamente para las complejas tareas en los diferentes contextos y situaciones, que hoy día exige la práctica de la enseñanza.

Se trata de estudiar los saberes *de* los maestros en sus contextos reales de elaboración y utilización: su trabajo y las tareas que desarrollan: su conocimiento *en la acción*. (Schön, 1983).

El conocimiento que debe poseer un maestro hace referencia a teorías pedagógicas científicamente validadas y a la aplicación de éstas a la resolución de los problemas que encuentra en su práctica profesional.

### Sustento teórico

Los seres humanos somos, nos movemos y decidimos en gran medida en función de los sentidos y significados que tenemos y experimentamos de las cosas. En el ámbito educativo los profesores somos los sujetos responsables de la toma de decisiones para la consecución y ejecución de la docencia, nos encontramos atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando a lo largo trayecto de nuestra vida profesional, y quizá aún antes de ello

Sin embargo, el profesor, aunque racionaliza la importancia de la transformación docente, es capaz de dar cuenta en su discurso, en las conversaciones con colegas o en escritos sobre las posibilidades de transformación de la práctica. Sus acciones se apoyan en "conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida en el aula". (Pérez, 1993, pág. 415).

Fuera del aula el profesor puede aparecer como más innovador y audaz en sus propuestas, pero al regresar al salón de clase le es difícil modificar ese ambiente tan conocido. Esos conocimientos, que a través de su experiencia le ha costado mucho aprender se convierten en estrategias conocidas y cotidianas.

Así, como lo explica Esparza (1993) "es difícil encontrar procesos de renovación de la práctica docente provocadas por las dinámicas propias del aula, por el contrario, estas tienden a absorber al maestro en la repetición y en la tranquilidad". Así el discurso innovador coexiste con las prácticas tradicionales cotidianas. (pág. 41).

El interés de abordar los sentidos y significados en este trabajo de investigación, está estrechamente relacionado con la preocupación de cómo esa base que nos mueve, nos permite interpretar y experimentar diversas formas de trabajo desde diferentes percepciones que convergen en la formación de los estudiantes, quienes posteriormente se insertan al campo laboral en educación básica.

Se pretenden identificar los sentidos y significados de la práctica docente que tienen los docentes en formación de la Licenciatura de Biología de 3° de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Es importante mencionar que en el Plan de estudios 2018, se enuncian una serie de competencias a desarrollar; de las cuales las más relevantes asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas, así como los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y se expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante. Estas se desarrollan mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su formación.

Con respecto al desarrollo de competencias profesionales, éstas sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional, lo que permitirá al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los estudiantes, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la educación, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional. (SEP, 2018, pág. 12).

Esto implica romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles.

Que pueden ser ejecutables durante el desarrollo de los cursos de práctica profesional, donde el estudiantado deberá diagnosticar, planear, ejecutar y evaluar el proceso de su intervención docente, aplicando los principios de la docencia reflexiva y de la investigación- acción como método, para identificar y delimitar los problemas de su práctica, así como sus aciertos. Lo significativo es que el

docente en formación se concientice de la importancia del trabajo a desarrollar y que no lo haga solo por requisito del curso o por atender la observación de su práctica docente.

Saavedra (2005) señala, que el planteamiento de la transformación del conocimiento en conciencia parte del supuesto de que existe una contradicción entre la necesidad de saber y la necesidad de darle sentido a lo que se sabe dado que, con mucha frecuencia, los conocimientos impulsan prácticas en una dirección que no atiende los valores propios para la formación de los sujetos.

Por lo tanto, el conocimiento se transforma no solamente en una conciencia de necesidad de conocimiento, sino también en una conciencia de necesidad de acción. La necesidad es portadora de la potencialidad para desarrollar (modificar, transformar) lo real.

En consecuencia, no se trata únicamente de aprehender la realidad para explicarla sino, además, convertirla en contenido de experiencia, lo cual implica incorporar al conocimiento la dimensión de la conciencia, particularmente de la conciencia histórica.

Para esto la creatividad puede aportar elementos significativos, porque permite la re actuación del sujeto sobre la realidad, analizando y reconstruyendo su práctica docente e impulsando sus sentidos y significados hacia una concientización significativa del conocimiento en acción y reflexión.

La conciencia histórica cumple la función de envoltura de sentidos dispersos, esto es, relacionar lo singular con lo universal, asumiendo la tarea de integración de las parcialidades que aparecen como verdades teóricas. También la función de mostrar los déficits de las estructuras conceptuales con que organizamos el pensamiento en base a lo dado, estableciendo un vínculo entre el conocimiento y la existencia; o bien simplemente incorporando al conocimiento la dimensión práctica (o de proyecto) en cuanto expresión de la capacidad de construcción del hombre. En suma, es la postura del sujeto erguido ante sus circunstancias para asumir su vigilancia frente al futuro y poder organizar el pasado en términos de las exigencias del presente. (Zemelman, 2002, pág. 54)

Es posible que los sentidos y significados que tienen los profesores en formación acerca de la práctica docente, pueden llegar a determinar el tipo de acciones a planear y a ejecutar en el desarrollo de su práctica, por ello, a partir de que el futuro docente hace consciente lo inconsciente, puede llegar a implementar cambios en los sentidos y significados que guían las acciones a realizar, entre otras cosas, ya que en muchas ocasiones su forma de actuar estará regulada por lo que piensa, cree y supone.

Cuando se habla de significados, no se hace referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo a como el educador signifique su práctica, es la forma como la realiza. No es posible que el profesor haga cosas que desconoce, que no están en su conciencia, porque los significados están asimilados a sus esquemas previos.

Los sentidos y significados son diversos y por lo mismo pueden ser fuertes obstáculos en el desarrollo de la docencia, además de que pueden estar siempre en período de transición, débiles y tendientes a ser sustituidos, o sustituidos por otras o por algunas ideas que están orientadas hacia una práctica docente más pensada, reflexionada en un pensamiento categorial donde se potencialice esa acción en la construcción de la conciencia histórica.

A partir de un sistema teórico nuevo no es posible, de manera prescriptiva, configurar la práctica de manera distinta, es necesario entender la absoluta interdependencia y articulación entre significado, conocimiento, conciencia y mentalidad con acción y con el saber hacer del educador. Desde esta perspectiva, la práctica educativa “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social”. (Sacristán, 1988, pág. 35)

La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares.

En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos y prácticos previos explícitos o implícitos, que emergen en la historicidad. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de aportes teóricos y se comparten con otros profesionales en diversos contextos escolares y con características muy particulares de sus actores, en una función gnoseológica con experiencias y aportaciones del individuo, sociedad, civilización y planetarización a través de su cosmovisión.

En este sentido la acción educativa no es un mero hacer, sino que supone una historicidad, una tradición y una visión de futuro en la esperanza, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional, para resolver diversas situaciones imprevistas, que den respuestas ante la incertidumbre que se vive en el momento.

Desde la visión de Sacristán & Pérez (1992) Esto significa que en la práctica educativa los esquemas de pensamiento aprendidos son problemáticos, en la medida en que están sujetos a procesos reflexivos y deliberativos, abiertos a interpretaciones diversas y divergentes en virtud de las construcciones individuales y grupales de las comunidades en las que se articulan. Es por ello que las tradiciones son susceptibles de nuevas elaboraciones y construcciones que enriquecen y transforman los sentidos anteriores.

Según Zemelman (2008) Se puede decir, que la práctica docente, por su conformación, es heterogénea y dinámica, pero que ese dinamismo no nos garantiza un futuro a menos que se dé una mediación en la voluntad de los hombres, es decir no hay un desarrollo ineluctable hacia lo mejor, sino existe voluntad de los hombres de construir eso mejor.

Esta voluntad puede verse manifiesta a través de procesos de autoformación, como lo señala; Galvani (2007) asume la autoformación y el aprendizaje como un proceso tripolar: la formación designa el proceso vital y permanente de emergencia de la forma a través de la interacción entre el ser (auto), los otros (socio-hetero, co) y el mundo (eco). “La autoformación se define (...) como la toma de conciencia, la comprensión y la transformación por el sujeto de esta interacción. Es la transformación de la relación entre el ser, los otros y el mundo”. Galvani (2007a, p.7).

Para el autor, la autoformación es la conciencia en retroacción y combina tres dimensiones: una dimensión teórica de articulación de la experiencia de vida con los saberes formales, una dimensión práctica de concientización de los patrones en el flujo de la acción y una dimensión ética de resonancias entre las formas del medio y las formas simbólicas personales.

En el proceso de apropiación de saberes, los maestros se confrontan con los significados del oficio que les antecede; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos educativos. El reto del hombre es entender que tiene un gran desafío, visualizar que tiene una montaña y tiene que escalarla, desde esa perspectiva hay que discutir el concepto mismo del sentido y significado que le da a la profesionalización en la formación docente.

## **Metodología**

El trabajo de investigación se realizará bajo la estrategia metodológica de investigación dialéctica transdisciplinar.

### *Enfoque dialéctico transdisciplinar*

Las formas de producción y organización del conocimiento utilizado durante siglos requieren ser transformadas por otras en las cuales se relacionen las manifestaciones del mundo desde una visión amplia, sin fronteras; en el reconocimiento de que la realidad contiene la multiversidad, por ello, es necesario el conocimiento y la comprensión de sus interconexiones.

Los cambios socioculturales, económicos, políticos y tecnológicos se viven con sorprendente rapidez, transformando la percepción del tiempo de largo plazo estable por uno de tiempo breve e incierto y proporcionando a la realidad una condición de “emergiendo”, naturaleza evidente de su movimiento y complejidad; abordarla requiere una mentalidad abierta, flexible, capaz de organizar el conocimiento evitando su fragmentación para pensarla con actitud *transdisciplinaria* y de una lógica dialéctica no deductiva ni inductiva- sino una en la que las partes sean comprendidas desde el punto de vista del todo, y éste, a su vez, con la comprensión de aquéllas. La comprensión intelectual requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global. La comprensión humana requiere esa comprensión, pero también y, sobre todo, comprender lo que vive el otro. Comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y el complejo. Comprender no es explicar todo. El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprender todo, es también reconocer que hay incomprendible. (Morín, 2014).

La investigación dialéctica transdisciplinaria articula razonamientos fundantes de diversos paradigmas sociales e insumos de distintas explicaciones epistemológicas (...) Esta investigación sustenta que la transformación del conocimiento en conciencia implica la ruptura de la condición subalterna y marginal de los sujetos, lo cual es posible mediante prácticas que busquen formar conciencia en la perspectiva de capacidad de pensar, de distanciarse de las prácticas cotidianas cristalizadas y de re-actuar frente al medio y frente a las circunstancias históricas y sociales y las propias de la formación, que requieren saber pensar el saber. (Saavedra, 2014).

La epistemología compleja replantea la idea de “método”, entendido como metodología, como “programa”, y la complementa con la idea de “estrategia”: el método es programa y estrategia, encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos, es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo, improvisa e innova, se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines, y saca provecho de sus errores. La estrategia no sólo necesita control y vigilancia, sino, en todo momento, competencia, iniciativa, decisión. (Morin, 1983)

## **Resultados**

Con respecto a los instrumentos de recogida de información, se aplicó un cuestionario a 68 estudiantes de las 5 licenciaturas que ofrece la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato



(Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Biología en Educación Secundaria, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Español en Educación Secundaria, Licenciatura en enseñanza y Aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Matemáticas en Educación Secundaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Telesecundaria) estructurado con 12 preguntas; estas hacen referencia a cómo fue la aceptación y comunicación del director de la escuela, la reacción, aceptación, comunicación y trato del docente titular de grupo, la aceptación, actitud y comunicación de los estudiantes del grupo, la orientación y facilidades necesarias durante la jornada de observación y práctica por parte del titular de grupo, así como la entrega de temas y/o elementos necesarios a considerar en el proceso de intervención.

Una vez hecho el análisis y sistematización de la información, los resultados obtenidos dan muestra de que en varias de las escuelas de práctica (12%), la aceptación y comunicación con el director de la escuela fue indiferente y desagradable, el trato, la actitud y comunicación con el docente titular de grupo, en ciertos casos también fue desagradable, indiferente e incómoda (10%); en cierto caso la maestra titular, le pidió a la docente en formación permanecer de pie durante toda la jornada de trabajo, tomando sus notas de observación apoyada en sus manos. En otros casos el docente titular dejó la responsabilidad del grupo al docente en formación diciendo el tema que se trabajaría (22%), saliendo del salón clase, sin entregar ningún guion de trabajo. En otros más, (18%) el docente titular solicitó permiso económico durante la jornada de práctica, dejando el grupo en manos del docente en formación.

Las situaciones ocasionaron incertidumbre e inseguridad en los docentes en formación que vivieron estas experiencias, echando mano varias veces del sentido común y de la teoría implícita para afrontar la situación inmediata, lo cual ocasionó; descontrol de grupo, indisciplina, faltas de respeto, rechazo al trabajo, entre otros. En otros casos, cuando la autoridad del maestro titular se vio rebasada por los estudiantes del grupo, éstos se comportaron de forma irrespetuosa con el docente en formación y cuando ésta es mujer varias veces fue víctima de acoso por parte de algunos estudiantes. Estas situaciones se dieron a conocer al director de la escuela, haciendo caso omiso a tal situación.

Además, en varios casos los docentes titulares no dan a conocer los temas a desarrollar en el periodo próximo de práctica, durante la jornada de observación, les comentan a los estudiantes en formación que se los harán llegar por correo electrónico o por *WhatsApp* y regularmente uno o dos días antes de la jornada de práctica hacen llegar los temas y en casos específicos les hacen cambiar la planeación durante la jornada de práctica, sustentando que se habían equivocado de tema.

## **Conclusión**

Las experiencias desagradables vividas por los estudiantes en formación tienden a afectar psicológicamente su autoestima, siente que fracasa, tiene pérdida de confianza en sí mismo, provocando varias veces sentimientos encontrados e inhibiendo el potencial en el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje durante las jornadas de práctica.

En el decir de Edelstein (2011), la situación del sujeto practicante en el aula es de “transición y momento de conflicto y tensión entre “el ser” practicante -alumno- y el “no ser” docente”. Situación que se define altamente compleja, complejidad que deviene del hecho que se desarrolla en escenarios singulares y acciones específicas de los docentes titulares. La diversidad de situaciones vividas y la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrán por efecto la predisposición y la imprecisión de los procesos de intervención.

Regularmente, estas situaciones vividas llegan a quedarse en el anonimato debido a que los estudiantes no quieren tener problemas en la escuela de práctica y a la vez con el curso de práctica profesional, evitando reprobación de cursos que tiendan a frenar o perjudicar el término de su carrera profesional y sentirse desilusionados e inseguros cuando las cosas no resultan como deseaban. Estas experiencias normalmente sólo son compartidas entre los grupos de afinidad de estudiantes y pocas veces llegan a tratarse a profundidad al interior del aula con el docente responsable del curso de práctica o con algún otro docente que les genere confianza.

## Referencias

- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. 1992 1º, Morata, Madrid pp. 429.
- Hugo, Zemelman, (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos. México
- Hugo, Zemelman, (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1983). *El método I. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Morín, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (Vol. I). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Cisi3n.
- Nicolescu, B. (2006.) *Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. Primera parte*. en Revista Visi3n docente con-ciencia, (31):1531. [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/revista31/t3.htm](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm). Segunda parte. En: revista Visi3n Docente Con-Ciencia, (32):14-33. [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/revista32/t4.htm](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista32/t4.htm).
- Reyes Esparza, Ramiro (1993). *El aula como Espacio de Formaci3n* en Revista Cero en Conducta 8(33-34):32-41, mayo 1993 M3xico.
- Saavedra, M. (2008). *Elaboraci3n de Tesis Profesionales*. M3xico.
- Saavedra, M. (2014). *Formaci3n docente eficaz. Estrategia de investigaci3n dial3ctico*.
- Susana, Luminato, (2019). *Epistemolog3a Cr3tica*. Aldea Global. M3xico-  
<https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>
- Zemelman, H. (2011) *Conocimiento y sujetos sociales*. Bolivia

## **10. AFECTIVIDAD Y PANDEMIA. FACTORES PSICOAFECTIVOS Y SALUD COMUNITARIA EN POBLACIÓN BAJACALIFORNIANA ANTE COVID-19**

Claudia Salinas Boldo  
Pedro Antonio Be Ramírez  
Anel Hortensia Gómez San Luis

### **Introducción**

Ante la presencia del nuevo coronavirus y la pandemia que ha ocasionado, las condiciones de la vida cotidiana se han visto interrumpidas de manera abrupta. El incremento de muertes, el confinamiento, la pérdida de fuentes de ingreso y las malas noticias transmitiéndose de manera constante en los medios de comunicación, han mantenido a la población en alerta y experimentando emociones que afectan su salud mental y las actitudes que adoptan ante la contingencia.

La proporción de contagio va en aumento despuntando a Mexicali y Tijuana como los municipios con más contagios en la entidad. Dada la presencia del nuevo coronavirus y su impacto en la población bajacaliforniana, se tuvo la intención de conocer las emociones que las personas experimentan ante la presencia de COVID-19, pues estas están vinculadas a prácticas, actitudes y creencias, ante la presencia del coronavirus. Se pretende que esta información, sirva de base para generar acciones de intervención psicosocial y de participación comunitaria, donde se atiendan necesidades en ámbitos desde lo sociocultural, lo psicológico, lo educativo, lo económico y político, entre la población de estudio.

El Programa de Intervención Comunitaria e Inclusión Social (ICIS), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, es el espacio académico desde el cual se realizó la investigación que sirvió de base al presente trabajo. El Programa ICIS, tiene como uno de sus objetivos, el promover la salud integral de los seres humanos, a través de la participación comunitaria, orientada hacia la inclusión social, el cual se vincula con el objetivo de este trabajo, que fue el de analizar las emociones que la población de Baja California experimenta ante el nuevo coronavirus causante de la enfermedad COVID-19, a partir de la experiencia que tienen de la pandemia, en el ámbito familiar, social y/o comunitario.

El análisis de los factores psicoafectivos vinculados con la pandemia, nos permitió conocer las actitudes, prácticas y creencias que genera el nuevo coronavirus. Con ello, se pretende establecer acciones de intervención psicosocial y comunitaria, para brindar educación en salud integral a la comunidad, de tal manera que tengan acceso a información que les permita protegerse de la COVID-19, así como gestionar sus emociones ante la pandemia, el confinamiento y otras medidas sanitarias, para que puedan asumir la responsabilidad social que les corresponde, en el proceso de proteger su salud y la de su comunidad.

### **Sustento teórico**

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la presencia de una pandemia, resultado de nuevo coronavirus llamado SARS-Cov2. Esta pandemia inició en Wuhan, provincia de Hubei, China, unos meses antes. (Zhou, 2020)

El primer caso se registró en México el 27 de febrero de 2020. El 23 de marzo de 2020 se iniciaría la Jornada de Sana Distancia, con la suspensión de actividades no esenciales en los ámbitos público y privado. Se recomendó a la población aplicar medidas de seguridad tales como evitar cercanía y contacto con otras personas y el aseo frecuente de manos.

En Baja California, el 4 de septiembre de 2020, se ubicaba en la decimosexta posición de contagios confirmados a nivel nacional, con 17, 325 casos de covid-19 y 3,255 defunciones. (Gobierno de México, 2020)

La pandemia afectó la vida de la población de Baja California, de manera similar a lo que lo ha hecho en el resto del país. Después de meses de lo que inició como una “cuarentena”, se han perdido fuentes de ingreso, el contacto habitual con otras personas se ha diluido, las noticias en medios de comunicación son desalentadoras y en el ambiente se respira temor, combinado con la esperanza de una próxima vacuna contra el virus que hoy en día está terminando con miles de vidas en nuestro país

Ahmed (2015) indica que la experiencia del dolor puede ser solitaria, pero nunca privada. El dolor y el sufrimiento de los seres humanos, siempre es percibido por otros que, en diferente medida, se conmueven ante lo que sucede. Esto es aún más cierto cuando

Johnsons, Saletti-Cuesta y Tumas (2020) aplicaron una encuesta a 1,410 personas en Argentina, con el objetivo de explorar los sentimientos que generó la pandemia en la población. Las autoras encontraron que la población siente incertidumbre, miedo y angustia, así como un sentido de responsabilidad, empatía, solidaridad y una conciencia del cuidado que se debe de tener. La actitud de reflexividad y la valoración de los afectos, se observó más en las mujeres.

Las pérdidas y el sentimiento de duelo vinculado a las mismas, son fenómenos que se han presentado con mayor frecuencia durante la pandemia. Larrotta-Castillo, Méndez-Ferreira, Mora-Jaimes, Córdoba- Castañeda y Duque-Moreno (2020) indican que los duelos en el contexto de la pandemia se complican porque se vinculan con pérdidas súbitas aunadas a la imposibilidad de una despedida presencial, lo cual genera sentimientos de impotencia en las personas. Esto, advierten los autores, puede generar desde depresiones hasta brotes psicóticos en quien experimenta las pérdidas.

Una situación similar a la actual se vivió en México en 2009, con la pandemia de AH1N1. De acuerdo con Fernández (2020), ante aquella situación, la población dijo sentir miedo, enojo y tristeza. Las personas indicaban que tenían miedo de enfermar y morir y de que ocurriera lo mismo a sus familiares y amistades. La afectación económica y el encierro obligatorio, también fueron factores que desencadenaron los sentimientos anteriormente mencionados. En consonancia con lo anterior, Castellanos y Díaz (2020) nos dicen que las realidades y riesgos que se viven en el contexto de una pandemia, generan temor en la población, que se siente expuesta a peligros que se mencionan de manera constante en los medios de comunicación, algo que los mantiene alertas ante la incertidumbre. Orellana y Orellana (2020) quienes analizaron la manifestación de síntomas emocionales ante condiciones de cuarentena domiciliar, en 339 personas adultas de El Salvador, detectaron la presencia de síntomas emocionales leves, detonados principalmente por el temor al contagio y la alteración en las rutinas cotidianas.

Zamudio, Fletes y Abeldaño (2020) analizaron 18,000 expresiones en redes sociales, de personas residentes en la Ciudad de México, durante los inicios de la pandemia por COVID-19, con el objetivo de identificar los efectos de la contingencia sanitaria, en las emociones de las personas usuarias de redes sociales. Los autores encontraron que los estados psicoafectivos que más se presentan son el miedo y la tristeza, seguidos de la confianza y la anticipación.

La educación comunitaria en salud integral, es una herramienta eficaz, que nos permite incrementar la resiliencia de las comunidades en tiempos de pandemia. A través de la educación en salud, podemos enfocar la atención de las personas en sus recursos, en vez de mantenerla fija en el temor a las amenazas. En tiempos de pandemia, la salud de la comunidad, se puede promover a través

de la creación de estrategias que nos permitan cuidar de nosotros mismos y de los demás. Asimismo, se debe procurar el contacto seguro con otras personas, de tal manera que el temor, la ansiedad y la tristeza, provocadas por el aislamiento, disminuyan. La comunidad también tiene que estar preparada para enfrentar emergencias que, a pesar de los esfuerzos preventivos, pudieran presentarse. (Locarnini, 2020)

La educación emocional en tiempos de pandemia tiene el potencial de generar bienestar en tiempos de pandemia. La falta de educación y apoyo psicoafectivo, puede provocar afectaciones emocionales tales como el miedo, la ansiedad y la depresión. La información en materia de salud mental, así como el desarrollo de estrategias de autocuidado emocional, tendrían que promoverse en espacios sanitarios, educativos e incluso en los medios de comunicación, ya que la salud es un concepto que abarca el bienestar integral de los seres humanos, más allá de la mera ausencia de enfermedad. (Granda y Granda, 2021)

## **Metodología**

Para responder a los objetivos planteados se utilizaron herramientas tecnológicas y de acceso libre, para la población seleccionada, con apoyo de las redes sociodigitales como Google, Twitter o Facebook, así como la página de Facebook del Programa de Intervención Comunitaria e Inclusión Social (ICIS), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Dada la dificultad de realizar el estudio cara a cara con técnicas propias de las ciencias sociales como las entrevistas e incluidas las observaciones directas o participantes, se utilizó un cuestionario diseñado a través de la plataforma Google Formularios, para ser difundido a través de la web mediante correos electrónicos y de redes sociodigitales como Facebook.

El cuestionario se compone de cinco secciones con reactivos de opción múltiple, donde inicialmente se les pide su consentimiento para participar en la encuesta e informándole que su participación es anónima y no se le solicitará algún relevantes como su nombre. Otra sección corresponde a datos sobre género, lugar de nacimiento, grado de estudio y las personas con quienes residen. La segunda sección trata sobre el conocimiento ante COVID-19, mientras que la tercera trata sobre las percepciones que las personas tienen con respecto a la presencia de COVID-19. Aquí se abordan aspectos sobre emociones ante la presencia del virus, el hecho de vivir la pandemia.

El cuestionario anteriormente mencionado, se mantuvo en línea del 21 de abril al 20 de julio de 2020, en las redes sociales de la Facultad de Ciencias Humanas y en el del Programa ICIS. Los datos arrojados por este instrumento, se analizaron con la ayuda del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS)

Al momento del corte, un total de 546 personas, todas ellas habitantes del estado de Baja California, habían respondido el cuestionario.

## **Resultados**

Del total de 546 personas que respondieron el cuestionario en línea, 271 (49.63%) se encontraban en el rango de los 13 a los 29 años de edad, mientras que 275 (50.37%) se encontraban en el rango de los 30 a los 68 años de edad. Al primer grupo se le etiquetó como el grupo de los “Jóvenes”, mientras que al segundo grupo se le etiquetó como el grupo de los “Adultos”.

El 50% de las personas participantes indicó que vive en la ciudad de Mexicali; el 25% en Tijuana; el 21% en Ensenada; el 2% en Rosarito y el 2% en Tecate.

Con respecto al estado civil de las personas participantes, el 53% indicó estar soltero; el 28% casado; el 10% vive en unión libre; el 4% está divorciado; el 3% separado y el 2% indicó que su estado civil es “Otro”

El 39.2% de los adultos dicen vivir con su pareja y un 36.6% con sus hijos. Cabe mencionar que, en este rubro, una condición no excluye a la otra. Por otro lado, el 29% de los jóvenes vive con sus hermanos; el 25.6% vive con ambos padres y el 21.2% vive con uno de sus padres. En este caso, la primera condición no es excluyente con respecto a la segunda o tercera, mientras que la segunda condición y la tercera, se excluyen mutuamente.

En cuanto al estatus laboral, el 76% de los adultos y el 37.6% de los jóvenes indicó que, si trabaja, mientras que el 17% de los adultos y el 48.3% de los jóvenes, indicaron que no. El 7% de los adultos y el 14% de los jóvenes, indicaron que se encuentran desempleados, por causas vinculadas a la pandemia.

De las personas adultas que trabajan, la mayoría son empleados de institución pública con contrato (38.4%), empleados de empresa privada con contrato (20.3%) y profesionista o técnico independiente subcontratado (5.2%). Con respecto a los jóvenes, la mayoría es empleado de empresa privada con contrato (18.5%), empleado de institución pública con contrato (7.0%) y empleado sin contrato (5.5%)

La mayoría de las personas adultas, dependen económicamente de sí mismas (64.69%) o de su pareja (29.94%), mientras que la mayor parte de los jóvenes, dependen de sí mismos (32.67); de uno de sus padres (28.98%) o de ambos padres (24.25%)

El 46% de las personas adultas es sostén económico de sus hijos; un 11% lo es de su pareja y un 24.7% no tiene dependientes económicos.

El 7.2% de las personas jóvenes es sostén económico de sus hijos; un 3.9% lo es de su pareja y un 79.6% no tiene dependientes económicos

Ante la información relacionada con la COVID-19, tanto los adultos (14.8%) como los jóvenes (14.2%) indicaron haber sentido ansiedad. Los adultos, además, indicaron haber sentido tristeza (12.7%), miedo (12.3%) y solidaridad (10.3%). Los jóvenes por su parte, indican haber sentido impaciencia (12.8%), tristeza (11.5%) y miedo (11.3%)

Ante la presencia de la COVID-19 en la ciudad que habitan, tanto los adultos (13.81%) como los jóvenes (16.17%) indicaron haber sentido ansiedad. Los adultos, además, indicaron haber sentido tristeza (13.63%), miedo (13.29%) y enojo (11.13%). Los jóvenes por su parte, indican haber sentido impaciencia (13.73%), miedo (12.51%) y tristeza (12.10%)

Ante la cuarentena y el aislamiento, tanto los adultos (16.59%) como los jóvenes (17.00%) indicaron haber sentido ansiedad. Los adultos, además, indicaron haber sentido impaciencia (14.26%), tristeza (9.89%) y miedo (8.44%). Los jóvenes por su parte, indican haber sentido impaciencia (14.84%), tristeza (11.71%) y miedo (8.26%)

## Conclusión

En la población adulta que participó en el estudio, se observa una tendencia a vivir en pareja; con sus hijos; a contar con empleos regulares y a ser sostén económico de sus hogares. El desempleo existe, pero en menor medida que en el caso de la población etiquetada como joven.

En el caso de los jóvenes, se observa una tendencia a vivir con uno o ambos padres y con sus hermanos; a ser dependiente económicamente de alguien más y a no tener dependientes económicos. El desempleo y el desempleo por causa de la pandemia, es mayor en este grupo.

El principal estado psicoafectivo que ha generado la información relacionada con la COVID-19; la presencia de la COVID-19 en la ciudad en la que se reside y el aislamiento, es la ansiedad, seguido por la tristeza y el miedo.

Si bien la información encontrada en los cuestionarios del grupo etiquetado como “Adultos” y aquel etiquetado como “Jóvenes” fue similar, es posible encontrar algunas diferencias. La información vinculada a la COVID-19, generó en los adultos, además de los estados psicoafectivos anteriormente mencionados, la solidaridad, mientras que a los jóvenes les generó impaciencia. Es posible que el sentimiento de solidaridad de los adultos se vincule con la conciencia social que pudiera experimentarse a partir de las responsabilidades y compromisos propios de la vida adulta.

Con respecto a la presencia de la COVID-19 en la ciudad en la que se reside, los adultos, además de la ansiedad, la tristeza y el miedo, indicaron sentir enojo, mientras que los jóvenes se sintieron impacientes. El enojo, por parte de las personas adultas podría vincularse con la percepción que se tiene de la responsabilidad colectiva ante la presencia del virus.

Ante la cuarentena y el aislamiento, tanto adultos como jóvenes, mencionaron la impaciencia. Esto podría considerarse como un efecto esperado, ya que la contingencia sanitaria, ha tenido una duración mayor a lo que inicialmente se planteaba, por parte de las autoridades.

La presencia constante de la ansiedad, la tristeza y el miedo, en las respuestas de las personas participantes, indican la presencia de amenazas a la salud mental, que se presentan en paralelo a la pandemia de COVID-19. La salud mental no solamente es importante para el bienestar personal y familiar, sino que es un factor importante para el mantenimiento de conductas socialmente responsables, como pudieran ser aquellas enfocadas en atender a las recomendaciones de las autoridades sanitarias.

Durante una pandemia, es importante informar a la población y emitir alertas y recomendaciones encaminadas a preservar la salud física y controlar la infección. De igual importancia resulta atender a la salud mental comunitaria, a través de procesos educativos en salud integral, que promuevan estrategias de afrontamiento a estados psicoafectivos tales como la ansiedad, el miedo o la tristeza que las personas pudieran estar experimentando y que les impidan asumir conductas socialmente responsables o desarrollar estrategias para proteger su salud tanto física como mental.



## Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. CEIICH/UNAM
- Castellanos, J.L. y L. Díaz (2020). El miedo es contagioso. Menoscabos por una pandemia. *Revista ADM*, 77 (3), 124-128
- Fernández, A.M. (2020). Algunas experiencias de la influenza AH1N1 en México (2009). *Revista Humanitas*, 47 (47), 140-182
- Gobierno de México. *Información general covid-19 México*. <https://coronavirus.gob.mx/datos/>
- Granda, T. y J. Granda (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia, en *Revista Orientación y Sociedad*, 21 (1), 1-23 <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122590/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1>
- Johnsons, M.C.; Saletti-Cuesta, L. y N. Tumas (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia e Saúde Coletiva*, 25 (suppl. 1), 2447-2456. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006702447&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702447&tlng=es)
- Larrotta-Castillo, R.; Méndez-Ferreira, A.; Mora-Jaimes, C.; Córdoba- Castañeda, M. y J. Duque-Moreno (2020). Pérdida, duelo y salud mental. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 52 (2), 179-180 [https://www.researchgate.net/profile/Arnold\\_Mendez\\_Ferreira/publication/342392277\\_Perdida\\_duelo\\_y\\_salud\\_mental\\_en\\_tiempos\\_de\\_pandemia\\_Reflexion\\_no\\_derivado\\_de\\_investigacion/links/5ef20f9c92851c3d231eaf22/Perdida-duelo-y-salud-mental-en-tiempos-de-pandemia-Reflexion-no-derivado-de-investigacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arnold_Mendez_Ferreira/publication/342392277_Perdida_duelo_y_salud_mental_en_tiempos_de_pandemia_Reflexion_no_derivado_de_investigacion/links/5ef20f9c92851c3d231eaf22/Perdida-duelo-y-salud-mental-en-tiempos-de-pandemia-Reflexion-no-derivado-de-investigacion.pdf)
- Locarnini G. O. (2020) Pandemia y educación en salud, en *Revista Boletín Biológica*, 43, 4-8 [http://www.revistaboletinbiologica.com.ar/pdfs/N43/aportes1\(43\).pdf](http://www.revistaboletinbiologica.com.ar/pdfs/N43/aportes1(43).pdf)
- Orellana, C.I. y L.M. Orellana (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador, en *Actualidades en Psicología*, 34 (128), 103-120 <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v34n128/2215-3535-ap-34-128-103.pdf>
- Zamudio, A., Fletes, J.I. y Abeldaño R.A. (2020). Pandemia y emociones: análisis de emociones expresadas en twitter ante la pandemia por COVID-19 en la Ciudad de México, en *Revista de Salud Pública*, 25 (1), 109-117
- Zhou W. (2020). *The Coronavirus Prevention Handbook. 101 Science-based tips that could save your life*. Skyhorse Publishing.

## Anexos

**Tabla 1**

*¿Qué emociones te ha generado la información relacionada con la covid-19?*

Emociones	Jóvenes	Adultos
Ansiedad	14.2%	14.8%
Tristeza	11.5%	12.7%
Impaciencia	12.8%	9.2%
Miedo	11.3%	12.3%
Solidaridad	8.1%	10.3%
Desconfianza	7.2%	7.7%
Culpa	1.0%	0.6%
Enojo	7.3%	7.5%
Resentimiento	1.2%	1.4%
Alegría	1.3%	0.2%
Tranquilidad	3.3%	1.9%
Satisfacción	1.0%	0.6%
Empatía	7.7%	7.7%

Elaboración propia

**Tabla 2**

*¿Qué emociones te ha generado la presencia de la covid-19 en tu ciudad?*

Emociones	Jóvenes	Adultos
Tristeza	12.10%	13.63%
Ansiedad	16.17%	13.81%
Impaciencia	13.73%	9.92%
Enojo	9.18%	11.13%
Miedo	12.51%	13.29%
Solidaridad	6.17%	9.23%
Desconfianza	8.94%	7.25%
Esperanza	3.01%	4.06%
Resentimiento	3.01%	2.76%
Alegría	0.41%	0.17%
Tranquilidad	1.46%	0.52%
Desamparo	3.66%	3.54%
Empatía	5.52%	7.25%

Elaboración propia

**Tabla 3**

*¿Qué emociones te ha generado la cuarentena y el aislamiento?*

Emociones	Jóvenes	Adultos
Ansiedad	17.00%	16.59%
Impaciencia	14.84%	14.26%
Tristeza	11.71%	9.89%
Miedo	8.26%	8.44%
Solidaridad	4.73%	7.18%
Desconfianza	3.37%	3.30%
Desamparo	2.57%	1.94%
Enojo	7.46%	4.85%
Resentimiento	2.89%	1.45%
Confianza	2.57%	4.66%
Tranquilidad	6.09%	7.47%
Esperanza	5.13%	7.86%
Empatía	5.61%	7.18%

Elaboración propia

## **11. EL PODER VINCULADO A LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES BÁSICAS EN EL SISTEMA PENITENCIARIO DE BAJA CALIFORNIA**

Grisel Corral Aguayo  
Joaquín Vázquez García  
Luis Fernando García Hernández

### **Introducción**

El sistema penitenciario en México ha evolucionado debido a que, de constituir un espacio para la privación de la libertad de personas a integrar organizaciones dirigidas a la reinserción social, mismas que ha presentan cambios en la estructura organizativa y en las características y condiciones que posee la prisión preventiva oficiosa en el ámbito penal y penitenciario.

Al interior, las prácticas cotidianas de la vida en el encierro, las dinámicas establecidas en los ordenamientos normativos de los centros de reinserción social y las percepciones de ejercicio de poder entre los actores involucrados permiten estudiar los fenómenos particulares de una dimensión de la sociedad que en apariencia se dilucida a partir de múltiples opiniones, con experticia o tangenciales, que matizan el conocimiento de la vida de las personas que purgan una condena y quienes identifican con mayor propiedad el acceso a los satisfactores requeridos para una estancia penitenciaria digna y posible.

El análisis y la interpretación de los significados que las personas privadas de la libertad (PPL) le dan al poder y la relación de este con la satisfacción de necesidades básicas es el objetivo principal del presente trabajo. El método de investigación ha sido cualitativo (Indicar autor que sugiere que es cualitativo) utilizando entrevistas semiestructuradas a profundidad para vincular dos de las principales variables de investigación; el poder y las necesidades básicas.

El presente trabajo analiza e interpreta algunos aspectos de la relación entre el poder y la satisfacción de necesidades básicas en el sistema penitenciario de Baja California. Históricamente el sistema penitenciario en México se ha dirigido a la contención más que a la readaptación, término utilizado hasta 2008, en el que prevalecía el enfoque que definían a las estructuras penitenciarias como meras administraciones carcelarias centradas en la reclusión como sanción (Secretaría de Seguridad Pública [SSP], 2012). Según datos de la SSP (2012) los presupuestos asignados para gastos de operación del sistema penitenciario nunca han sido suficientes para asegurar la prestación de servicios básicos, el equipamiento y el mantenimiento de las instalaciones (Es opinión categórica o algún autor se podría incluir como referencia de consulta). La sociedad sigue percibiendo al sistema como un mal necesario que representa una fuerte carga fiscal para la sociedad, sin dejar en claro sus beneficios (SSP, 2012).

El sistema penitenciario en México no ha logrado el desarrollo esperado, ha crecido en instalaciones carcelarias y en población de PPL, normalizando la sobrepoblación, la corrupción, el deterioro de las instalaciones y la falta de firmeza en la operatividad, volviendo costumbre la distorsión de la acción penitenciaria (SSP, 2012).

Según datos en la encuesta Nacional de Población Privada de la Libertad (ENPOL) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017) menciona que las características del sistema penitenciario dificultan la reinserción social, debido a que hace referencia al conjunto de disposiciones legales en las que se establecen las penas, delitos y procesos, en este se designan para su ejecución y administración a las autoridades estatales y su base jurídica se establece en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual instituye los fundamentos y principios sobre los cuales se organiza el sistema penitenciario de los que destacan el respetar los

derechos humanos, buscar la reinserción de las personas sentenciadas por medio del trabajo, la capacitación y la educación.

En Baja California el sistema penitenciario se rige por una comisión estatal, perteneciente a la administración pública del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía de gestión para el cumplimiento de sus fines, la cual tiene la encomienda de supervisar las instalaciones de los centros penitenciarios con el objetivo de mantener la seguridad, el orden y la integridad de las PPL, el personal y los visitantes, ejerciendo medidas y acciones pertinentes para su buen funcionamiento. (CESISPE, 2020).

En este contexto, el tema se encuentra plagado de aspectos que pueden ser estudiados desde la mirada de diversas disciplinas, en este caso desde las ciencias sociales teniendo como centro de atención el ejercicio del poder y la necesidad que se ve reflejada en quienes ahí habitan. Se puede pensar desde la naturaleza de las organizaciones coercitivas (Indicar autor que refiera ese tipo de contenido) que en dicho contexto el poder se ejerce hacia los PPL, sin embargo, las relaciones de poder dentro del sistema penitenciario no tienden a ser lineales, existiendo mayor ejercicio de poder en algunas direcciones que en otras, en cualquiera de sus formas el ejercicio del poder es un fenómeno evidente en toda sociedad, para Foucault (2012) el poder se ejerce en todas las direcciones, una lucha constante en la cual se ejercen alianzas y estrategias para garantizar cierto grado de estabilidad, el poder no se posee, ni se hereda, el poder se ejerce porque es una relación y toda relación se vincula al poder.

Foucault (2011) refiere que el poder es asimétrico, que donde exista la desigualdad y el desequilibrio habrá poder y como ninguna relación es en paridad o igualdad total, toda relación es una relación de poder y siempre donde exista poder habrá resistencia ya que esta es la otra cara del poder y es otra forma de ejercerlo. El poder no prohíbe, produce verdad, así lo establece Foucault (2012) en la verdad y las formas jurídicas, en donde se hace referencia a que el poder produce sujetos, habilita determinadas formas relacionales y produce determinadas verdades que lo avalan o lo sostienen.

Es ejercido a través de distintos procedimientos de dominación, no lo atribuye simplemente un nivel social sobre otro, está presente en todos los niveles de la sociedad y es expresado en actos, una acción que suele afectar a las acciones de otros. Foucault (2012) menciona que la prisión es un lugar único en el que el poder puede manifestarse en su desnudez, en sus dimensiones más excesivas y justificarse como poder moral, sin embargo, hoy en día los centros penitenciarios deben cumplir con la función de favorecer la reinserción de las PPL y ejecutar los derechos humanos, lo que dificulta algunas prácticas del poder antes observadas.

Diversas manifestaciones de poder se encuentran vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas en prisión. Se distingue que las necesidades básicas fundamentales son finitas, pocas y clasificables en la condición de encierro (Martínez y García, 2020). Una necesidad hace referencia al estado del ser en el que existe la carencia de algo determinado, lo cual es indispensable en su vida. Para García (2016) la necesidad hace referencia a la interrelación del sistema de cada ser vivo y el ecosistema del que forma parte, en el cual se proveen los recursos para autorregularse y conservar su integridad e identidad, pero ¿qué sensaciones de carencia se manifiestan en un centro penitenciario?, ¿cómo estas carencias se traducen a necesidad en condición de encierro?, ¿Cómo estas necesidades son satisfechas?

Dentro de las necesidades básicas se encuentran la subsistencia, que hace referencia a la salud y alimentación, la protección que integra los sistemas de seguridad, prevención y vivienda, el afecto que se relaciona con la familia, amistades y privacidad, las de entendimiento, ligadas a la educación

y la comunicación, las de participación que incluyen los derechos, responsabilidades y trabajo, las de ocio y creación, las de identidad que se refieren a los grupos de referencia y las de libertad que se acercan a la igualdad de derechos, sin embargo, al tratarse de PPL, el tránsito de dichas necesidades aumentan y resulta difícil el satisfacerlas. (Martínez y García, 2020).

Se han realizado visitas a instituciones penitenciarias desde 2018, como parte de actividades académicas de las cuales se desprende un proyecto de vinculación *indicar denominación del proyecto* con esta parte de la población, se ha tenido un acercamiento que ha permitido *generar miradas fincadas en la participación activa* ver más allá de lo que se puede decir desde fuera, adentrarse a la prisión permite conocer una parte de la vida cotidiana de los PPL, identificar sus necesidades y acabar con un sistema de creencias arraigado de lo que es la condición de encierro, la cual puede ser el reflejo de una determinada sociedad. *Aquí es interesante que una organización cerrada, coercitiva, de la excepcionalidad, arroja mitos y creencias basados en planteamientos alejados de las situaciones cotidianas, reales y permitidas por la norma penitenciaria.*

El objetivo del presente trabajo circunda el análisis y la interpretación de los significados que las PPL le otorgan al poder y la relación de este con la satisfacción de necesidades básicas. La primera sección del escrito reúne lo referente a la introducción; una segunda sección corresponde a la descripción del método utilizado, la tercera parte dedicada a los datos obtenidos y una cuarta sección que refiere la discusión de resultados y conclusiones.

## **Metodología**

El proyecto de investigación pretende analizar los significados que personas privadas de la libertad confieren al poder y a la satisfacción de necesidades, A través del trabajo se pretende acercarse al sistema penitenciario con el propósito de conocer la relación entre el poder y la satisfacción de necesidades básicas.

El estudio centra interés en una persona de sexo masculino residente de Mexicali, B.C. quien estuvo privado de la libertad en el Centro de Reinserción Social (CERESO) de Mexicali y a una persona privada de la libertad en el CERESO de El Hongo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad con previo consentimiento con el objetivo de analizar sus experiencias en prisión e interpretar los significados que los informantes le dan al poder y la relación de este con la satisfacción de necesidades básicas.

La investigación es cualitativa y gira en torno a las historias de vida de los participantes. Según Chárriez (2017) la historia de vida forma una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza el comportamiento humano a través de lo que la persona dice y hace como producto de la definición de su entorno, permite descubrir esa negociación cotidiana entre la quimera y la realidad que se vive en encierro penitenciario, siendo para Hernández (2009) uno de los métodos descriptivos más puros y fuertes para conocer la realidad de las personas.

Para analizar los relatos se utilizó el análisis interpretativo del contenido en función al objeto de estudio. El acercamiento con los informantes se dio por el trabajo realizado desde 2018 a través de un proyecto de vinculación entre la Facultad de Ciencias Humanas y los CERESO, dependientes del Sistema Penitenciario de Baja California, donde los informantes formaban parte de los grupos con los que se intervino. Los sujetos son hombres de 40 y 60 años, el primero se encuentra cumpliendo su condena de 21 años y el segundo cumplió una condena de 11 años. El trabajo de campo se realizó de julio a septiembre de 2021, profundizando en las relaciones de poder (qué significan y cómo se dan en la condición de privación de la libertad la satisfacción de necesidades básicas (qué es para ellos una necesidad básica, cómo se satisface dicha necesidad) y la relación que pudiera existir entre

ella (si es necesaria una relación de poder para satisfacer necesidades), arrojando los siguientes resultados.

## Resultados

Los resultados que a continuación se presentan responden a los objetivos definidos al inicio del documento, describiendo los significados percibidos del poder y la satisfacción de necesidades básicas. Dentro de los rasgos significativos de los datos obtenidos se encuentra la distinción que existe entre las PPL según la agrupación informal a la pertenecen, la cual es designada desde su ingreso al centro penitenciario, en dos sentidos, una formal por el área de criminología y otra informal definida por sus pares (otras personas privadas de la libertad).

Existen tres grupos, que por cuestiones de confidencialidad, anonimato e integridad personal no se revelarán, en los que una vez dentro, se deben seguir las políticas internas establecidas por cada uno de ellos. Para las PPL una política interna hace referencia a la normatividad, a la cultura que cada grupo profesa, las cuales caracterizan a los diferentes grupos de PPL. Cada uno de estos grupos cuenta con un líder, el cual adquiere el nivel jerárquico más alto dentro del grupo, lo que permite contar con privilegios entre ellos mismos.

El poder puede ser ejercido de forma distinta, como ya fue descrito anteriormente, los datos recabados hacen referencia a que el poder lo tienen aquellos que reciben “giro”, el giro (*indicar que esta normado el monto económico que se dispone desde el exterior para una PPL, incluso indicar monto*) se conoce como el depósito de dinero que se hace por parte de familiares a las PPL, entendiendo así que quien tiene dinero, tiene poder: “aquí el que recibe giro es el que manda, es el que tiene cómo pagar, cómo comprar, cómo adquirir beneficios”, aquel que no recibe el denominado giro, tiende a ser el que sirve a otros para satisfacer sus necesidades, si requiere de algún artículo, alimento, vestimenta o realizar una llamada, tendrá que *camarear* con algún otro PPL para satisfacer su necesidad. El *camarear* es el término utilizado para ofrecer algún servicio a cambio de algo que necesites, convirtiéndose en subordinado: “si tú necesitas algo tienes que camarear con alguien que tenga lo que quieres, hay gente aquí adentro que cambiaba su plato de comida por medio cigarro...” *Indicar que incluso hoy los CERESO han normado el ingreso de tabaco y que esa práctica se estima como PRETERITA.*

A través de la vinculación entre los PPL se puede observar quiénes y cómo se ejercen las relaciones de poder. Cabe señalar que cada grupo ejerce poder sobre otro de formas distintas, el grupo más numeroso, el que alberga ciertos tipos de delitos, los *servidores* (los que están asignados a realizar algún servicio dentro del centro), los *tienderos* (los que atienden las tienditas donde se puede comprar alimento y artículos de higiene personal), entre los más identificables.

Las relaciones de poder que se visualizan entre las personas designadas para encabezar un grupo y sus subordinados perduran por las necesidades que existen entre ellos, ya sean emocionales, sociales, físicas o de supervivencia. Una necesidad puede variar dependiendo de la situación en la que cada uno se encuentre: “para mí era necesario satisfacer una necesidad emocional, por lo que busque la forma de conseguir lo que yo quería pese a lo que tuviera que hacer, busque el cómo para poder estar mejor, estar con cierta persona para estar más estable aquí adentro” Este es otro dato relevante que hace referencia al tipo de necesidades que existen en prisión, en general cada uno de los PPL cuenta con necesidades diversas, ligadas a factores que se dan en la condición de encierro, siendo la necesidad de supervivencia una constante entre ellos: “lo que todos buscamos es aprender a sobrevivir en el encierro con todo lo que pasa”. Otro PPL menciona “primero cuando uno llega aquí, el miedo te invade y no te importa nada más que sobrevivir a lo que venga, eso se convierte en

tu principal objetivo, luego te acostumbras y ves como tienes que llevar tu día a día como te sea posible”.

Lo anterior nos acerca a la idea de que el día a día en prisión es diferente para cada PPL, cada uno desde su grupo o esfera, busca la supervivencia dentro de un mismo espacio, intentado satisfacer necesidades que en el exterior pueden ser generalizadas dando por hecho que la necesidad de uno es la misma para el otro: “aquí adentro no todos necesitamos lo mismo, en mi caso yo tengo apoyo de mi familia y no me falta, eso sí, si recibes debes pagar por recibir, está en la política”.

Lo anterior indica que si el PPL tiene ingreso ya sea a través del giro o en artículos brindados por visitas, debe pagar una cuota por recibir, la cuota es en especie ya que con el Nuevo Sistema de Justicia Penal (2009) no se permite el ingreso de dinero a los centros penitenciarios: “sí a mí me visitan yo debo pagar porque recibí algo y eso se lo entrego al líder de la estancia o pasillo donde estoy, ya él se encarga de entregarlo o negociar con los artículos o alimentos recibidos”.

Cada PPL sigue las políticas establecidas por su grupo, ya que, de no cumplir con la misma, es sometido a la sanción que el grupo correspondiente tiene determinada; estas pueden variar y van desde el daño físico, psicológico y social: “cuando tú no cumples, pues ya sabes a lo que te atienes, y pues uno mejor cumple para evitar conflicto, al principio cuando eres nuevo te resistes porque es algo tuyo, pero ya que ves cómo son las cosas, sigues el sistema”.

Lo anterior permite comprender que existe un sistema impuesto entre pares el cual se cumple por miedo a las consecuencias que trae consigo el no consentir la política interna del grupo de pertenencia.

Por lo tanto, se entiende que existen dos sistemas a los cuales las PPL deben responder, el formal que hace referencia a la normatividad impuesta por el sistema penitenciario, expresada en el reglamento interior del centro, además del informal, impuesto por los pares, el cual tiende a ser prioritario por la aplicación inmediata del poder que se ejerce entre iguales y para sobrevivir.

## **Conclusión**

Se concluye que existe un sistema penitenciario limitado de recursos para cubrir las necesidades de la población privada de la libertad, para lo cual se desarrolla una organización interna, alternativa a lo formal y en la cual aquellos que no cuentan con el recurso para cubrir sus necesidades, se ven obligados a buscar los medios para obtener y satisfacer sus necesidades a través de las relaciones de poder que los involucra en otro tipo de situaciones, como el someterse a sus pares, el ser objeto de hostigamiento constante y la generación de favores.

La información obtenida desde el interior del centro de reinserción da cuenta de que el orden dentro del sistema se da en dos vertientes, por un lado, el impuesto por el reglamento interno del centro y, por otro lado, el establecido por los grupos de PPL insertos en el sistema. Las necesidades básicas dentro del sistema penitenciario son diversas y no toda la población penitenciaria tiene la misma jerarquía, ni de poder ni de necesidades, ya que para cada PPL es distinto.

Se identifican una serie de fenómenos que representan la cultura al interior de los centros penitenciarios y a la cual se tienen que adherir las PPL. Un ejemplo es la existencia de un lenguaje interno por el cual los PPL se rigen y expresan sus políticas establecidas. La existencia de políticas internas entre PPL se da como una forma de sobrevivir, satisfaciendo necesidades que el sistema no atiende y/o provee.

La reinserción social vista desde el interior, por un PPL, es una cultura de supervivencia, reproductora de los sistemas de poder y funciona para satisfacer las necesidades durante la permanencia en el sistema.

El análisis de la literatura consultada y los hallazgos presentados en este documento, llevan a señalar cuestiones que han cambiado las formas legales, normativas formales e informales desde la visión punitiva a una visión de reinserción utópica que genera estructuras de resistencia.



## Referencias

- Bergman, M., y Azaola, E. (2007). Cárceles en México: Cuadros de una Crisis. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (1),74-87.
- Comisión Estatal del Sistema Penitenciario. (2020). *Portal de Gobierno del Estado de Baja California*.
- Martínez, P., y García, G. (2020). *La atención de las necesidades básicas de los internos del centro penitenciario de Cajamarca a través de las actividades laborales*. [Tesis de la Universidad privada Antonio Guillermo Urrelo, Facultad de Derecho y Ciencias políticas. Cajamarca, Perú].
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Vol. II. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2012). *Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Foucault, M., & Lynch, E. (2011). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *En números. Estadística de los centros penitenciarios en México*.
- Secretaria de Seguridad Pública. (2012). *El sistema penitenciario mexicano*. Comisiones sectoriales del sistema penitenciario.

## 12. LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EL PROCESO DE SU PRIMERA REFORMA CURRICULAR

Heidy Anhely Zúñiga Amaya

### Introducción

En el periodo 2009-2 la Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), ingresa su primera generación; sin embargo, es importante indicar que, el programa educativo no era nuevo para la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), pues desde 1987, formaba parte de la oferta académica en la entonces escuela de Humanidades, hoy Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el campus Tijuana. El hecho de integrarla como una nueva licenciatura en Ciencias Humanas, significaba trabajar de forma homologada con el plan de estudios ya existente en Humanidades, vigente desde el semestre 2006-2. Después de 16 años de vigencia y por indicaciones institucionales, en el 2021 se iniciaron los trabajos de modificación del plan de estudios, tomando en consideración que los organismos acreditadores han observado la urgencia de una modificación, que el campo ocupacional, la demanda de los empleadores y las mismas generaciones de estudiantes se encuentran en constantes cambios. En ese sentido, este trabajo busca exponer y explicar el proceso de la reforma curricular que se ha realizado para la aprobación del plan de estudios de la Licenciatura en Historia 2023-1.

### *La Licenciatura en Historia. Balance y perspectiva.*

Ofertada en un sistema semiescolarizado, la Licenciatura en Historia de la FCH imparte clases los días viernes en un horario de 16:00 a 22:00 horas y los sábados, de 7:00 a 13:00 horas. La oferta se dio a partir de los resultados de un estudio de factibilidad que arrojó que los aspirantes serían una población adulta que trabajaba y por lo tanto, no podría dedicar una jornada académica habitual de lunes a viernes, por ello, se tomó la decisión de programarla para el sistema semi escolarizado.

Desde el 2009 que ingresó su primera generación, muchos procesos han pasado por el programa educativo. De los más relevantes encontramos las dos acreditaciones por la que la Licenciatura en Historia ha demostrado su calidad educativa a través de las evaluaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM); la primera en el 2016 y la segunda en el 2020. Sin embargo, ambas evaluaciones recomendaron una revisión y posible modificación al plan de estudios, tomando en consideración el tiempo de vigencia que éste tenía ya en operación.

Haciendo un recorrido por el pasado de las licenciaturas en Historia del país, es importante señalar que, la Licenciatura en Historia de la FCH es el programa más joven en comparación al resto de las Instituciones de Educación Superior (IES) que en México ofertan la misma carrera educativa (Guerrero y Rodríguez, 2014). Distintas universidades tanto públicas y privadas cuentan con una gran trayectoria que hacen que sus respectivos programas educativos cuenten con gran experiencia; entre ellas, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla creó la Licenciatura en Historia en 1965, la Universidad Autónoma Metropolitana desde 1978, la Universidad Nacional Autónoma de México la oferta por primera vez en 1979, la Universidad de Sonora cuenta con el mismo programa educativo desde 1987 y la Universidad Autónoma de Querétaro en el 2004. Por otro lado, es importante destacar que, cada programa educativo al tener un plan de estudios distintos, tanto la naturaleza del programa como sus ejes terminales son diferentes. La Universidad Autónoma de Zacatecas, por ejemplo, incluye como área de especialización, el turismo, tomando en cuenta que, Zacatecas capital es una ciudad colonial con gran empuje turístico por lo que los egresados de esa licenciatura podrían

dedicarse a la guía de arquitectura, patrimonio y espacios históricos lo que permite explorar otras oportunidades laborales para los futuros historiadores e historiadoras.

El ingreso a la Licenciatura en Historia en la FCH se realiza a través de la convocatoria del examen de selección de la UABC, (UABC, 2021) (b) en ese sentido, que, hasta este año, 2022 han ingresado un total de nueve generaciones, culminando de forma satisfactoria el número de estudiantes que se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Egresados de la Licenciatura en Historia de la FCH por generación\**

Generación	Número de egresados
2009-2013	6
2010-2014	12
2011-2015	6
2012-2016	11
2013-2017	15
2014-2018	11
2015-2019	15
2016-2020	8

**Fuente.** Área de Egresados y Titulación de la FCH, 2021.

Estos 13 años de vigencia de este programa educativo ha presentado un crecimiento importante, desde rubros relacionados con estudiantes, profesores y otras áreas que describiremos en las siguientes líneas; que tiene como objetivo consolidar a la Licenciatura en Historia en las universidades del noroeste mexicano.

La apertura del programa educativo en el 2009, dio inicio únicamente con profesores de asignatura, quienes además de la impartición de clases apoyaban también en las tareas administrativas. En ese periodo (2009-2), solo se contaba con un grupo inscrito en primer semestre, por lo que las necesidades de la comunidad estudiantil se solventaron de esa manera. Sin embargo, la matrícula del programa educativo se incrementó cada año, por lo que fue preciso gestionar plazas de Profesores de Tiempo Completo (PTC) para atender las funciones de un programa educativo en crecimiento; por ello, a partir del 2014 se autorizó la contratación de tres nuevos PTC de modo que, desde ese año y hasta la fecha, la planta docente se conforma de tres Profesores de Tiempo Completo y once profesores de asignatura que de forma constante y profesional comparten tareas de docencia, divulgación e investigación (FCH, 2021). Sin embargo, la recomendación de los organismos acreditadores es que, aumente la contratación de los Profesores de Tiempo Completo con el fin de brindar un mayor servicio a los estudiantes y se cumplan de manera sustantiva con las funciones del programa educativo.

En ese mismo tópico, rescatamos que, la Planta Académica de la Licenciatura en Historia cuenta con políticas institucionales dirigidas a favorecer su desarrollo integral, ya que se otorgan apoyos y beneficios para realizar estudios de posgrado; por su parte los docentes tienen el compromiso de continuar con su actualización disciplinaria y profesional, en ese contexto la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Casa de Estudios organiza de forma semestral cursos de capacitación pedagógica y didáctica. La actividad docente se evalúa bajo criterios institucionales; todos los Profesores de Tiempo Completo poseen el reconocimiento *Perfil Deseable PRODEP*. Además, respecto a la investigación los Profesores de Tiempo Completo tienen estudios de posgrado; es importante mencionar que dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 y el otro PTC se encuentra estudiando el posgrado. Los docentes participan con ponencias en eventos nacionales e internacionales y actualmente la licenciatura tiene un Cuerpo Académico *En formación* “Estudios Sociales, Culturales e Históricos”, que presenta avances y resultados de sus productos de investigación.

Un factor muy importante para la formación integral de nuestros estudiantes y como experiencia académica es la movilidad estudiantil. La UABC cuenta con un programa institucional de intercambio nacional e internacional, que permite a los alumnos cursar diversas modalidades de aprendizaje en otros espacios universitarios (UABC, 2021c). Los alumnos de la Licenciatura en Historia han optado por el intercambio al interior de nuestro país, no han atendido la convocatoria de movilidad internacional, por lo que ha sido la Universidad de Guadalajara (UDG) el destino más recurrente con un total de tres estudiantes cursando un semestre completo en dicha universidad. Además de la UDG, universidades públicas en las ciudades de Zacatecas, San Cristóbal de las Casas y Ciudad de México han recibido a nuestros estudiantes en eventos académicos como los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Historia; favoreciendo su participación a su formación académica y regresando con experiencias de aprendizaje distintas a las obtenidas en su *alma mater*.

Una de nuestras áreas de oportunidad es sin duda la titulación por tesis. La UABC ofrece distintas opciones para la obtención de título universitario, siendo la más frecuente la titulación automática por promedio. En el caso de la Licenciatura en Historia el promedio requerido debe ser igual o superior a 85 (UABC, 2021a), de tal forma que solo se reúnen ciertos documentos y se entregan a la Coordinación de Egresados y Titulación y con ello se obtiene el título en automático. Sin embargo, el plan de estudios busca proporcionar a los estudiantes una formación enfocada a la investigación por lo que, los últimos semestres, séptimo y octavo, a través de las materias de Seminario de generación de conocimiento histórico y Seminario de aplicación de conocimiento histórico, se fomenta la investigación regional en donde el estudiante evidencie la experiencia con el trabajo de fuentes primarias, secundarias y orales y sea capaz de presentar un avance de investigación histórica.

El trabajo realizado en las asignaturas antes mencionadas se conduce con la intención de que puedan elaborar una tesis con temática libre al concluir los créditos que señala el plan de estudios. En ese sentido, se ha obtenido como resultado cuatro trabajos de investigación que además de aprobar por unanimidad su examen profesional, han recibido mención honorífica: *Un pequeño Montecarlo en el desierto: Mexicali, 1901-1913* de Lorenia Ruiz Muñoz (publicado como libro); *Luis Emeterio Torres: el primer jefe político del Distrito Norte de Baja California. Gobierno y conciliación internacional, 1888-1892* de Valeria Carrillo Ortiz; *Del surco al bulevar: caída del algodón como motor de desarrollo en Mexicali, 1952-1964* de Sergio Manuel Andrade Cano e *Inicios urbanos residenciales de las élites de la segunda sección* de David Martínez Vázquez. Los trabajos señalados con antelación son las cuatro tesis presentadas para la obtención del título como Licenciado o Licenciada en Historia desde el 2016 a la fecha, un número reducido a comparación de la titulación por promedio por la que optado nuestros egresados. Además de lo anterior, otra vía para titularse es el reporte por práctica profesional, en donde el egresado presenta un informe de su experiencia profesional como historiador o historiadora. En este rubro, el estudiante, Adrián Acevedo Barragán ha optado por esta modalidad y lo presentó después de haber ejercido la docencia en el nivel secundaria por tres años. Actualmente, dos egresados más se encuentran realizando dicho reporte también en el área de la docencia. A diferencia de la tesis, el reporte por práctica profesional no requiere sustentación de examen o una evaluación por un grupo sinodal como sí sucede en la tesis.

#### *La reforma curricular de la Licenciatura en Historia, 2023-1.*

Como se ha expuesto en el apartado anterior, por una disposición de nuestras autoridades universitarias, así como las recomendaciones en los organismos acreditadores se iniciaron las actividades para modificar el plan de estudios de la Licenciatura en Historia en el periodo 2020-2. Como el plan sería homologado para ambas Facultades, las tareas se distribuyeron entre las dos plantas académicas de las dos Unidades Académicas: Ciencias Humanas (Mexicali) y Humanidades y Ciencias Sociales (Tijuana).

La propuesta de la Licenciatura en Historia busca que, la formación de un egresado lo conduzca a desempeñar actividades de la docencia e investigación, además de habilidades de divulgación; así como también, formar a una historiadora o historiador gestor, orientado al diseño e implementación de proyectos que articulen los diversos actores institucionales y sociales relacionados con problemáticas culturales particulares, con el fin de incidir en la conservación, divulgación e interpretación del patrimonio cultural y natural de la región y la difusión del conocimiento histórico. ¿Cómo se logra? A través de la conclusión de los créditos del plan de estudios 2006-2, dividido éste en tres etapas: Básica, Disciplinaria y Termina. Este plan de estudios cuenta con un sistema con enfoque por competencias, es flexible e incluye materias optativas, esto significa que los estudiantes pueden cursar asignaturas de otras licenciaturas si ese es su deseo y de acorde a la formación a la que quieran conducirse. También pueden inscribirse a unidades de aprendizaje a distancia mediante el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).

El Plan de Estudios vigente, 2006-2 está orientado a la formación de estudiantes con perfil de investigador; esto significa que la mayoría de las materias tienen como objetivo formar al estudiante con las herramientas necesarias para producir un trabajo de investigación con enfoque histórico. Las asignaturas encaminadas a este proceso se cursan desde el primer semestre con una materia denominada Investigación Documental y la seriación concluye de manera consecutiva hasta las unidades de aprendizaje de séptimo y octavo semestre, Seminario de Generación del Conocimiento Histórico y Seminario de Aplicación del Conocimiento Histórico, respectivamente. En cambio, el área dedicada a la enseñanza de la historia solo refiere dos asignaturas, Didáctica de la Historia y Enseñanza de la Historia, la primera en séptimo semestre y la segunda, en octavo. Esto significa que, si el egresado de la Licenciatura quiere dedicarse a la docencia, en su plan de estudios solo se observaron dos asignaturas a esta parte de su formación.

Después de un estudio a empleadores, se pudo constatar que la mayor parte de nuestros egresados se encuentran en el área educativa. Ya sea en instituciones públicas o privadas, los y las Licenciadas en Historia se encuentran al frente de materias como Historia de México, Historia Universal, Estructura Socioeconómica de México, por citar algunos ejemplos, en niveles como medio básico (secundaria), media superior (preparatoria) y universidad. Estos resultados nos llevaron a proponer un plan de estudios cuyo enfoque terminal fortalezca a la enseñanza de la historia, pasando de solo dos materias del plan anterior, a cuatro asignaturas que permitirán a nuestros egresados tener una formación más completa en cuanto a la docencia de la nuestra disciplina. Las materias mencionadas con antelación quedaron distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 2:**  
Asignaturas dedicadas a la didáctica de la Historia.

Clave*	Unidad de Aprendizaje HC	HT	HPC-HE	CR-R
24	Historia de la Educación en México 2	2 --	-- 2	6
29	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje 1	4 --	-- 1	6
34	Evaluación del Aprendizaje 2	2 --	-- 2	6
38	Planeación Didáctica 2	2 --	-- 2	6

Elaboración propia

La nueva propuesta de plan de estudios ha distribuido sus créditos de tal forma que, los créditos por área de conocimiento se han modificado con el fin de tener fortalecer aquellas que en el plan 2006-2 eran desfavorecidas o simplemente no aparecían en su tira de materias ya sean obligatorias u optativas. En ese sentido, la enseñanza de la historia y la divulgación se han visto beneficiadas en esta modificación, quedando la distribución como lo indica la siguiente tabla.

**Tabla 3.**  
Distribución de créditos obligatorios por área de conocimiento.

Área	Total de créditos	Porcentaje %
Historia e Historiografía	108	41.54
Investigación	<b>60</b>	23.08
Divulgación	<b>46</b>	17.69
Enseñanza de la Historia	<b>24</b>	9.23
Gestión Patrimonial	<b>22</b>	8.46
Total	<b>260</b>	100%
<b>Porcentajes</b>	100%	

Elaboración propia

De esa forma, el plan de estudios 2023-2 atenderá nuevas competencias y habilidades para que nuestros egresados puedan ejercer de manera profesional su ejercicio como Licenciados o Licenciadas en Historia, quedando como sigue:

1. Analizar los procesos de construcción de los discursos históricos a través del estudio de las diferentes escuelas del pensamiento histórico y los marcos teórico-metodológicos de la disciplina, con el fin de fomentar la conciencia histórica y su función social, con pensamiento crítico, responsabilidad social e inclusión.
2. Generar conocimiento histórico, a partir de la aplicación de las metodologías y técnicas de investigación propias de las humanidades y las ciencias sociales, que permita a la sociedad y organizaciones una mejor comprensión del pasado y su relación con el presente, con responsabilidad en el manejo de información y profesionalismo.
3. Conducir procesos formativos en escenarios formales y no formales, mediante la planificación, diseño y aplicación de técnicas, estrategias, métodos pedagógicos y herramientas tecnológicas, para formar a los estudiantes en el área de historia y humanidades, con equidad y tolerancia.
4. Desarrollar estrategias para la divulgación y difusión del conocimiento y el patrimonio histórico, mediante el diagnóstico y valoración del estado de bienes histórico-culturales, con el fin de contribuir a su preservación, con responsabilidad social, manejo ético de la información y honestidad.

## Referencias

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2016, septiembre). *Informe de evaluación, Historia Licenciatura*.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (s.f.) <https://www.ciees.edu.mx/somos/>
- El Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, COAPEHUM, (2019) *Fortalezas de la Licenciatura en Historia*.
- El Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. (s.f.) <http://coapehum.org/sobre-nosotros>
- Facultad de Ciencias Humanas. (2021, 17 de octubre) (a). *Planta docente Historia*. <http://fch.mx1.uabc.mx/>
- Facultad de Humanidades. (2021, 18 de octubre). *¿Quiénes somos?* <https://www.uabchumanidades.com/historia-sjj9v>
- Guerrero Hernández, Ma. Gabriela y María del Rocío Rodríguez Román (2014). La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2021, 18 de octubre) (a). *Estatuto escolar*. [http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03\\_EstatutoEscolarUABC\\_ReformasDic032018.pdf](http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf)
- Universidad Autónoma de Baja California. (2021, 18 de octubre) (c). *Movilidad Estudiantil*. <http://movilidad.uabc.mx/ie/>

La Pedagogía y las Ciencias de la Educación estudian las condiciones que las personas vislumbran en torno al trabajo formativo procedente de las propuestas curriculares, las posibilidades de gestionar la enseñanza y el aprendizaje en diversas situaciones educativas, en la construcción de espacios y escenarios educativos convencionales, no convencionales y emergentes. La complejidad de la vida cotidiana subraya posibilitar el acrecentamiento de los recursos intelectuales para atender las demandas educativas bajo miradas plurales, capaces de reconocer la presencia de disciplinas que necesariamente aportan sus reflexiones, constructos discursivos y teóricos, además de metodologías con la finalidad de responder a la noción de transdisciplina hoy, de cara al tiempo vivido, al presente manifestado y al futuro como contexto posible.

