

# Propuestas educativas en el campo transdisciplinar

Miradas desde la práctica docente



**Compiladores**

**Joaquín Vázquez García**

**Maura Hirales Pacheco**

**Fausto Medina Esparza**

**Luis Fernando García Hernández**

**Compiladores**

Joaquín Vázquez García

Maura Hirales Pacheco

Fausto Medina Esparza

Luis Fernando García Hernández

***PROPUESTAS EDUCATIVAS EN EL CAMPO TRANSDISCIPLINAR***

***MIRADAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE***

Universidad Autónoma de Baja California

Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.

---

©D.R. 2021 Joaquín Vázquez García  
Maura Hirales Pacheco  
Fausto Medina Esparza  
Luis Fernando García Hernández

© 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: 978-607-607-688-0  
ISBN CPEI: 978-607-99059-2-7

Esta publicación fue financiada con recurso PROFEXCE 2020.

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

Araceli Benítez Arzate  
Sandra Carina Fulquez Castro  
Ma Elena Zermeño Espinosa  
Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca  
Crhisped Haixa Moncado Galarraga

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.

Diseño de portada y contraportada: Víctor Hugo Vega Anduaga

---



**Universidad Autónoma de Baja California**

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo

**Rector**

Dr. Edgar Ismael Alarcón Meza

**Secretario General**

Dra. Mónica Lacavex Berumen

**Vicerrectora Campus Ensenada**

Dra. Gisela Montero Alpírez

**Vicerrectora Campus Mexicali**

Mtra. Edith Montiel Ayala

**Vicerrectora Campus Tijuana**

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel

**Director de la Facultad de Ciencias Humanas**



## Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I. KOACHAS PRODUCTION: EL DOCUMENTAL COLABORATIVO Y LA EDUCACIÓN PENITENCIARIA EN BAJA CALIFORNIA.....	11
Claudia Salinas Boldo .....	11
Carmen Guadalupe Tirado Díaz .....	11
CAPÍTULO II. CURRÍCULO INTEGRADO O TRANSDISCIPLINARIO: UNA INTERPRETACIÓN ACTUAL AL CURRÍCULO FLEXIBLE .....	24
Lilia Martínez Lobatos .....	24
Rey David Román Gálvez .....	24
Laura Emilia Fierro López .....	24
CAPÍTULO III. DESIGUALDAD EDUCATIVA Y VIOLENCIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO .....	35
José Guadalupe Martínez Granados .....	35
Luisa Fernanda Romero Henríquez.....	35
Nydia Caren Maldonado Pérez .....	35
CAPÍTULO IV. DOCTORADO FORMACIÓN DE FORMADORES    TRANSDISCIPLINARIO.....	54
Manuel Salvador Saavedra Regalado.....	54
Virginia González Ornelas .....	54
CAPÍTULO V. HABILIDADES, EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UABC .....	68
Heidy Anhely Zúñiga Amaya .....	68
CAPÍTULO VI. HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE LA SALUD .....	78
Nikell Esmeralda Zárate Depraect.....	78
Eunice Guadalupe Martínez Aguirre .....	78
Víctor Raúl Zárate Tirado .....	78
CAPÍTULO VII. LA VIOLENCIA UN OBSTÁCULO ESCOLAR. UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR.....	89
Estela Peña Vera .....	89
Citlali Michelle Reza Flores .....	89
Carlos Rodríguez Herrera.....	89
CAPÍTULO VIII. FOTOS Y RECUERDOS. CONTRIBUCIONES DEL TRABAJO DE CAMPO A LA FORMACIÓN DE HISTORIADORES Y EL RESCATE DE HISTORIAS FAMILIARES.....	103
Hiram Félix Rosas .....	103

CAPÍTULO IX. POTENCIAR LAS EMOCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN PARA PROMOVER LA SALUD PSICOLÓGICA.....	118
Vania Jazmely Covarrubio Topete.....	118
CAPÍTULO X. LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL CICLO UNIVERSITARIO .....	132
Margarita Portilla Pineda .....	132
Andrés Ramírez Portilla.....	132
María del Carmen González Cortés .....	132
CAPÍTULO XI. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU) DE LA UABC EN ESCENARIOS DE TRABAJO COMUNITARIO CON GRUPOS VULNERADOS .....	149
Estela Salomé Solís Gutiérrez.....	149
Pedro Antonio Be Ramírez.....	149
CAPÍTULO XII. PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO FAMILIAR DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO .....	163
Carlos David Solorio Pérez .....	163
Mariana Elizabeth Peralta Aldaco .....	163
CAPÍTULO XIII. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN EL MICROCONTROLADOR ARDUINO .....	177
Jorge Miguel Saldaña Acosta .....	177
Ricardo Chapa García.....	177
CAPÍTULO XIV. LA TRANSDISCIPLINA Y LA CALIDAD DE VIDA .....	193
María Cristina Cepeda González .....	193
Blanca Margarita Villarreal Soto .....	193
José Ricardo Ramírez Cerecero.....	193
CAPÍTULO XV. INTERVENCIÓN DE LAS DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES PARA EL SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	206
Erika Giovanna Meraz Fimbres .....	206
Martha Alejandrina Zavala Guirado.....	206
Mario Alberto Vázquez García .....	206
CAPÍTULO XVI. PENSAMIENTO Y GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS RETOS Y DESAFÍOS DEL SIGLO XXI.....	222
Miguel Ángel Rivera Cisneros .....	222
Antonio Eugenio Rivera Cisneros.....	222
J Loreto Ortiz Arredondo .....	222

CAPÍTULO XVII. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS: UNA MIRADA DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.....	237
Vanessa Saavedra Navarrete .....	237
Joaquín Vázquez García .....	237
CAPÍTULO XVIII. PROCESOS DE INCLUSIÓN: UN PROYECTO TRANSDISCIPLINARIO.....	253
María Esther Vázquez García .....	253
Graciela Paz Alvarado .....	253
Yazmín Vargas Gutiérrez .....	253
CAPÍTULO XIX. EL TRABAJO TRANSDISCIPLINAR PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....	273
Luis Jesús Ibarra Manrique .....	273
Andrea Berenice Hernández Andrade .....	273
María Guadalupe Galván Martínez.....	273
CAPÍTULO XX. LA COMPLEJIDAD Y LA PSICOLOGÍA SOCIAL EN EL AULA .....	286
Guillermo López Álvarez .....	286



## INTRODUCCIÓN

La educación en el presente reconoce la incorporación de cuerpos teóricos y de metodologías de intervención e investigación procedentes de distintos entornos de conocimiento para promover los abordajes que la complejidad formativa vislumbra. El profesorado, los estudiantes, las comunidades, las instituciones educativas de los diferentes niveles y el sistema educativo distinguen sensiblemente que a través del trabajo cotidiano en aulas y procesos formativos construidos se podrán dinamizar las experiencias pedagógicas para incidir en la sistematización de las prácticas y el mejoramiento de los resultados esperados.

En la oportunidad de atraer la colaboración de docentes ocupados en la postulación de propuestas transdisciplinarias en diversidad de contextos, la obra congrega miradas de quienes atestiguan las transformaciones que vive la sociedad hoy en la propia vida de sus protagonistas, las condiciones en las que discurren sus acciones, los saberes y conocimientos requeridos, además de las perspectivas establecidas en los planes y programas educativos. Se integran veinte capítulos, escritos que representan el producto de las disertaciones y diálogos vertidos en experiencias que favorecen la creación de redes para enlazar ideas capaces de incrementar los alcances de las competencias expuestas en el currículum.

En los trabajos se exponen los esfuerzos del Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de México, Escuela Normal Superior de Michoacán, Escuela Normal Oficial de Irapuato, Universidad de Baja California campus Tepic, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Guanajuato, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad de Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo y las facultades de Idiomas y Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Mentores preocupados y ocupados en atender las situaciones de aprendizaje y enseñanza propias de sus unidades temáticas desde preescolar hasta la educación superior; de las aulas convencionales a la política de reinserción en Centros de Reinserción Social a través de la educación.

De igual forma, se aborda el asunto curricular y la procedencia compleja existente en la declaración formativa oficial en las instituciones. A nivel social, se reconoce que vivimos en una dinámica matizada por la actuación de las personas ante escenarios de desigualdad y de violencia como problemáticas acogidas en diversas geografías. La educación emocional constituye un eje formativo prioritario y se subraya la necesidad de potencializarla en las aulas.

La inclusión de las personas en igualdad de condiciones y circunstancias en los servicios educativos forma parte de las acciones emprendidas por el profesorado; además y al tenor de la respuesta a la política de Responsabilidad Social Universitaria, las oportunidades formativas de los discentes generan proyectos transdisciplinarios con la finalidad de acrecentar el valor de la intervención educativa.

Desde las reflexiones en estudios humanísticos hasta la creatividad en proyectos de ingeniería se descubre que la capacidad de conjuntar el talento de quienes tienen la responsabilidad de difundir los contenidos vertebrados en los planes de estudio y a la vez de suscribir metodologías de enseñanza originadas en las interrogantes suscitadas durante el intercambio constante en los espacios escolares.

En tiempos recientes y con el énfasis dispuesto en la investigación transdisciplinar, se habla de la docencia en la misma perspectiva debido a que el trabajo académico acude a las aportaciones plurales tendentes a las innovaciones pedagógicas en la formación de formadores con el objetivo de redimensionar las prácticas fomentadas.

Queda el presente libro como testimonio de la Red de Estudios Transdisciplinarios en Humanidades y Ciencias Sociales. Los diálogos y debates están abiertos para proseguir con nuevos planteamientos. Se espera sumar talento a la inacabada encomienda de contribuir a la educación de la sociedad.

# **CAPÍTULO I. KOACHAS PRODUCTION: EL DOCUMENTAL COLABORATIVO Y LA EDUCACIÓN PENITENCIARIA EN BAJA CALIFORNIA**

**Claudia Salinas Boldo**  
**Carmen Guadalupe Tirado Díaz**

**A “Los productores”**

## **Introducción**

En el semestre 2007-2, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) consideró en su matrícula a las personas privadas de su libertad del CERESO “El Hongo I” para brindarles la oportunidad de estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) en la modalidad abierta y a distancia. La unidad académica responsable de dicho programa, es la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC, ubicada en la ciudad de Mexicali.

En 2007-2 inició la primera generación de estudiantes de la LCE. Se inscribieron 26 y en 2012 egresaron 12. La diferencia entre el número de inscritos y de egresados se debió, entre otros factores, a que varios de ellos recuperaron su libertad durante su formación universitaria. En 2015 empezó sus estudios la segunda generación de estudiantes de la LCE privados de su libertad en el CERESO “El Hongo I”, con 36 inscritos. La descripción y análisis de esta experiencia educativa, se encuentra en diversos textos académicos como el de Vázquez, Gallegos y Paz (2009) y Vázquez, Botello e Hiraes (2016)

La idea de realizar un documental colaborativo de esta experiencia educativa, derivó de haber cursado el XV Taller de manejo de equipo audiovisual para la investigación social y el IV Taller de proyectos de investigación social con fuentes audiovisuales, impartidos en 2017 el primero y en 2018 el segundo, por el Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (LAIS) del Instituto Mora, ubicado en la Ciudad de México. Estos talleres tienen la finalidad de acercar a investigadores y estudiantes al uso de las fuentes audiovisuales como insumos de investigación, poniendo énfasis en el procesamiento de registros orales y visuales, a través del manejo de equipo especializado, como herramienta para la difusión del conocimiento.

En mayo del 2018, se les presentó la idea del documental colaborativo a los estudiantes de la segunda generación de la LCE del CERESO “El Hongo I”. Cabe mencionar que los estudiantes privados de su libertad (EPL), cuentan con un salón de clase –exclusivo para los estudiantes de la LCE de UABC- al interior del área educativa del CERESO. Este salón se encuentra equipado con computadoras, pizarrón, un mueble con libros y cámaras web, que les sirven como insumos al servicio de su proceso formativo.

Este escrito tiene el objetivo de rescatar la memoria de ese documental colaborativo que hoy se encuentra en proceso, a partir de una entrevista hecha al par de EPL que tomaron en sus manos el proyecto y que se identifican a sí mismos como “Koachas production” y a partir también de los diarios de campo que nosotras elaboramos, como acompañantes de este proceso.

### **Sustento teórico**

La subdisciplina que nos ha brindado los elementos teóricos que conforman la base de este escrito, es la antropología visual, que es “...el uso de las técnicas audiovisuales en la práctica antropológica, ya sea como instrumento de investigación o como una forma de documentación e ilustración en la transmisión del conocimiento antropológico” (Ardévol, 2006: 11)

En este escrito contamos la historia de un producto audiovisual, un documental colaborativo, que tiene el objetivo tanto de dar cuenta de una experiencia en comunidad, como de convertirse en una herramienta de comunicación, que abra la puerta al análisis de un proceso educativo único en su tipo en el interior de la república mexicana, así como de reflexionar en torno a la educación como un elemento clave para la reinserción social de personas privadas de su libertad.

El término “documental colaborativo” lo tomamos de Zirión (2015: 57), quien lo describe como una técnica etnográfica audiovisual “experimental” o “alternativa”, que consiste en la elaboración colectiva de un producto que busca romper con los lineamientos tanto éticos como epistemológicos del documental etnográfico clásico. En el documental colaborativo se contempla la posibilidad de que las comunidades tomen la iniciativa de apropiarse de las cámaras y de todo el proceso de producción, edición y dirección. Justamente, lo que ocurrió en este caso.

Asimismo, el documental colaborativo reconoce la capacidad del participante para representarse a sí mismo y convertirse en un interlocutor, en vez de un personaje pasivo de una escena susceptible a ser interpretada por los expertos.

Apoyando lo anterior, Villanueva (2015) menciona que, a diferencia del documental “expositivo”, el documental “interactivo” o “reflexivo”, es aquél que busca dejar en evidencia el punto de vista del realizador, que abre un espacio para que se escuche su voz y que expone los objetivos del producto. Además, todo lo anterior se pone sobre la mesa para ser interpretado y discutido.

Zavala y Leetoy (2016), quienes trabajaron con una comunidad mexicana, el tema de la memoria y la autorrepresentación a través del documental participativo, destacan la importancia de este tipo de documental, como una herramienta que visibiliza el derecho que tienen las comunidades a contar sus propias historias y preservarlas, así como a luchar en contra de la exclusión social, a través de la construcción de un mensaje compartido.

La antropología visual es un campo que se nutre de dos disciplinas: la antropología y la comunicación. Una de las autoras de este escrito es antropóloga y la otra comunicóloga. Partimos de la etnografía visual, como método que nos permite entender la importancia de comunicar a través de la imagen y el sonido, con el objetivo de tocar la realidad de ese “otro” cuya realidad hemos aprendido a percibir como ajena, distante y difusa.

Las técnicas audiovisuales son parte de las herramientas que utiliza la antropología para observar, describir y analizar la realidad social. Estas técnicas unen las disciplinas de la comunicación y la antropología; permiten mostrar formas y relaciones de comunicación; transmiten representaciones y captan los signos sociales y culturales; son nuevas tecnologías que abren un abanico de posibilidades de observación de realidades propias y diferentes y, además, construyen productos que son materiales de estudio en sí mismos de sociedades diversas (Rodrigo-Mendizábal, 2017).

El video es una herramienta de investigación que puede ser ubicada entre los campos de lo artístico y lo académico. El video nos permite acceder a una descripción más completa de la realidad, así como democratizar el conocimiento, pues nos da la oportunidad de compartir nuestro producto con una variedad de audiencias, más allá del ámbito académico (Harris, 2016)

Lo que caracteriza al film etnográfico y antropológico "...no es tanto la forma narrativa sino el modo cómo sus materiales son realizados, tratados y compartidos" (Rodrigo-Mendizábal, 2017: 606) el autor indica, además, que el film etnográfico y antropológico es testimonial, es memoria y es un producto comunicativo.

Novelo (2001: 51) se pregunta si, cuando registramos con medios audiovisuales, "¿Es porque pensamos que sólo así estamos más cerca de la realidad?" y nos indica que, si bien estaremos obteniendo un registro fiel de elementos sensibles que nos permiten acercarnos a nuestro entrevistado, resulta indispensable acompañar la narración de un análisis que nos invite a reflexionar en torno a todo aquello que vemos y escuchamos y de una interpretación que nos permita acceder al entorno cultural de esa persona que nos comparte su historia. Asimismo, la autora nos recuerda que ese producto audiovisual final, es el reflejo de la forma en la que percibe la realidad, quien se encuentra detrás de la cámara.

En consonancia con lo anterior, Ziri6n (2015) indica que el proceso de construcci6n etnogr6fica audiovisual, necesariamente es participativo, ya que es poco probable la completa separaci6n de aquel que escucha y observa con respecto a aquellos que hablan y son captados en una c6mara. Es primordial establecer un di6logo que abra el espacio a la descripci6n colectiva, la interpretaci6n abierta y el an6lisis participativo.

Un testimonio oral o historia local, que se define, de acuerdo con Rodrigo-Mendiz6bal (2017) como un producto que se basa en la entrevista y que:

...est6 constituido por el conjunto de relatos de diversos protagonistas o reproductores secundarios y que reconstruyen acontecimientos que interesan y son patrimonio de la sociedad que las genera. El acto de recuperaci6n es participativo y compromete la toma de posiciones de cada uno de los participantes. La existencia y confrontaci6n de varias memorias tratan de construir una versi6n acerca de un hecho colectivo. De esta manera, las participaciones no solo van desde los testimoniantes sino tambi6n hasta los depositarios de dicha memoria. El inter6s es m6s bien hist6rico puesto que se basa sobre experiencias comunitarias. (Rodrigo-Mendiz6bal, 2017: 615)

Espinosa (2012) describe un par de experiencias de construcci6n de videos participativos, como herramientas de intervenci6n social y visibilizaci6n de problem6ticas, en la península ibérica entre 2010 y 2011. Una de estas experiencias se llev6 a cabo en una instituci6n educativa

de un barrio vulnerable de Badalona, España y la otra se realizó en una organización civil de mujeres, en Portugal. El autor habla de la realización del video documental como una experiencia educativa en la que se desarrollan las siguientes competencias: argumentación, selección, negociación, reflexión y construcción de identidades. Además, nos dice que la producción audiovisual participativa es "...un ejercicio de construcción de miradas colectivas que implica el disenso y requiere de estrategias para llegar, si no a un consenso, por lo menos a una negociación que satisfaga a las partes implicadas" (Espinosa, 2012: 69) y agrega que el video participativo es desde el inicio, un proceso reflexivo en torno a las divergencias, los conflictos y las dinámicas comunitarias, más que un ejercicio de pura descripción

## **Metodología**

Este trabajo se basó en el método cualitativo, haciendo uso de las técnicas de observación y entrevista. Se llevó a cabo la observación y registro de todo el proceso de construcción del documental colaborativo, desde mayo del 2018, fecha en la que se presentó el proyecto a los EPL de la segunda generación de la LCE del CERESO "El Hongo I".

Se elaboraron diarios de campo basados en observaciones realizadas durante las cinco visitas hechas a los EPL –con una duración aproximada de tres horas cada una- llevadas a cabo entre mayo del 2018 y agosto del 2019 en el salón de clases de la UABC ubicado en el área educativa del CERESO "El Hongo I", con el objetivo de dar seguimiento al proyecto del documental colaborativo.

El día 29 de agosto de 2019, se aplicó una entrevista a los dos EPL que se convirtieron en líderes del proyecto del documental colaborativo, con el objetivo de rescatar la memoria de este producto audiovisual, desde el planteamiento de la idea, hasta el momento actual en el que se plantea la necesidad de reiniciar el proyecto, debido a la pérdida del material que se había construido.

La entrevista fue audiograbada y se llevó a cabo en el salón de clases de la UABC, ubicado en el área educativa del CERESO "El Hongo I". Como parte del audio, se incluye el consentimiento informado otorgado por los EPL entrevistados.

En la sección de resultados, se identificará a los dos EPL que tomaron en sus manos el proyecto del documental participativo, como “Los productores”, con el objetivo de evitar el uso de sus verdaderos nombres, así como de visibilizar el papel que han tenido durante todo este tiempo en el desarrollo del proyecto que aquí se describe.

## **Resultados**

En septiembre del 2018, cuatro meses después de aquella primera reunión con los EPL, en la que se les hiciera la propuesta del documental colaborativo, volvimos a CERESO, con la intención de saber si los EPL estaban interesados en participar en este proyecto o si alguno de ellos ya tenía algún insumo que pudiéramos recolectar.

Nos encontramos con una respuesta inesperada: dos EPL se habían apropiado del proyecto y no solamente tenían mucho material audiovisual, entre el que se contaban tomas del interior del CERESO y del salón de clases, sino también entrevistas a sus compañeros –en donde éstos mostraban el rostro y hablaban abiertamente-, además de un adelanto importante en el proceso de edición, utilizando el programa de edición de video “Cyberlink” y una selección de posibles temas de *soundtrack*, entre los que se contaban temas interpretados por la orquesta del taller de música del área educativa del CERESO “El Hongo I”

A partir de ese momento, se llevaron a cabo visitas a CERESO, con la intención de proveer a los dos EPL que se encontraban realizando, dirigiendo y editando el producto, tanto de dispositivos –tarjetas de memoria, micrófonos-, como de la asesoría técnica que requerían para la realización del documental colaborativo.

También se les proporcionaron efectos de sonido como insumos y documentales en los cuales trabajó la profesora Tirado –una de las autoras de este texto- para que les sirvieran como ejemplos de productos audiovisuales con objetivos similares al suyo.

Una de las tareas que se les marcó, fue la de calendarizar las actividades de realización del documental e ir construyendo el momento del clímax, pensando en la sensación que se pretende dejar en el espectador.



En agosto de 2019, en una visita que tenía el objetivo de trabajar en los detalles finales del documental colaborativo, nos encontramos con la noticia de que todo el material audiovisual que se había trabajado para conformar el documental colaborativo, había sido borrado de las computadoras de los EPL, como parte de un operativo de seguridad. Esto nos dejó ante el reto de iniciar de nuevo, partiendo del único elemento que se salvó: una escaleta.

## **Objetivo**

- Describir la forma en la que ha cambiado el concepto de educación de los EPL, a partir de su experiencia en la LCE de la UABC

Otros objetivos del documental participativo, son los siguientes:

- Describir el concepto de educación que los EPL, tenían antes de su experiencia en la LCE de la UABC
- Describir el concepto de educación que los EPL, al momento de realizarse el documental colaborativo, como estudiantes o egresados de la LCE de la UABC
- Describir la forma en la que los EPL se conducen como sujetos educativos, a partir de su experiencia en la LCE de la UABC

Las razones que justifican la realización de un documental colaborativo con esos objetivos, se construyeron con los EPL. Estas razones fueron las siguientes:

- a) Existen pocas experiencias de educación superior con personas privadas de su libertad (PPL) en México
- b) Las investigaciones que existen en torno al tema de la educación penitenciaria, no siempre rescatan el punto de vista de los estudiantes y egresados
- c) Los textos que son producto de las investigaciones, circulan en contextos académicos, pues su formato y lenguaje no es accesible ni de interés para otro tipo de público
- d) El único material audiovisual que da cuenta de esta experiencia educativa, es el que ha producido la prensa. El material de prensa tiene objetivos distintos a los de la investigación social.

Acordamos que queremos construir un producto audiovisual:

- a) Desde la perspectiva de quienes son protagonistas y razón de ser de este esfuerzo educativo: los estudiantes.
- b) En el que los protagonistas sean, a la vez, colaboradores, es decir, que participen activamente en la construcción de fuentes para el documental
- c) Que muestre a las personas privadas de su libertad (PPL) en su dimensión de sujetos educativos, comprometidos con procesos de aprendizaje propios como estudiantes, y de los otros, como profesores en activo
- d) Que muestre la valoración subjetiva que estudiantes y egresados hacen de los aprendizajes obtenidos en el programa de LCE de la UABC
- e) Que muestre el impacto del programa de LCE de la UABC en las prácticas educativas que ocurren al interior del CERESO El Hongo

Se habló de la posibilidad de mostrar en el documental colaborativo, imágenes como: el salón de clases; la biblioteca y los libros; el escudo de la UABC que se encuentra en una de las paredes del salón; el mural dedicado a la educación; el equipo de cómputo con el cual trabajan; sus tareas; a los compañeros estudiantes haciendo tareas, estudiando o colaborando; a los compañeros estudiantes en su faceta de profesores, a los estudiantes y egresados en entrevista, dando respuesta a la pregunta: “¿En qué forma ha cambiado tu concepto de educación a partir de tu experiencia en la LCE de la UABC?” y, en el caso de que algún compañero no aceptara mostrar su rostro ante la cámara, se mencionó la posibilidad de elaborar un dibujo en el que quedara representada la respuesta. También se aclaró que, en caso de no querer mostrar ni el rostro, ni la voz ni un dibujo, podían apoyar brindando apoyo técnico.

El 29 de agosto de 2019, día de la entrevista, hablamos con los dos EPL que se identifican a sí mismos como “Koachas<sup>1</sup> production”, un equipo de trabajo que empezó con la realización de un reportaje acerca de EPL creadores de obras plásticas que se elaboran en el taller de pintura. En este reportaje, los creadores de “Koachas production”, utilizaron un tema del grupo musical “Metallica”, algo que gustó mucho a sus compañeros. En aquél entonces “...no sabíamos eso de los derechos [de autor]”, dicen los productores. Ese reportaje también fue eliminado en una “revisión”.

---

<sup>1</sup> “Koachas” viene del modismo “Cuachalota”, el cual es un adjetivo que se aplica a lo que es sucio, desordenado o mal hecho. Este modismo es de uso común en el norte de México

Cuando llegamos a proponer el documental participativo, ellos ya tenían un breve pero interesante historial como productores, realizadores, editores y directores de material audiovisual.

Los dos integrantes de “Koachas production” –a quienes identificaremos como “los productores”- se conocieron en la universidad, al iniciar sus estudios en el salón de clases que la UABC tiene al interior del CERESO. Los unió el gusto por la producción audiovisual y el arte. Actualmente se consideran amigos y compañeros de trabajo. Uno de ellos se identifica como “moderno”, idealista y amante de la tecnología y el otro como “conservador” y hábil para aterrizar las ideas de su compañero. Dicen que la diferencia de edades influye en el hecho de que tengan visiones tan distintas de las cosas. Ellos consideran que sus diferencias los complementan y hacen que sus productos tengan mayor calidad.

Cuando se le propuso al grupo la realización de un documental participativo de unos cuantos minutos, los productores decidieron que necesitaban más tiempo para contar la historia del grupo de segunda generación de la LCE, así que se pusieron a trabajar y pronto, tendrían suficiente material para un documental mucho más extenso.

Los productores sabían que querían contar con una *Voz en off* para el documental, así que una de las actividades que se llevaron a cabo, fue la de la búsqueda de un narrador a través de un *casting*. Varios compañeros participaron y al final quedaron dos opciones. A la fecha de la entrevista, aún no se decidía quién prestaría su voz para el documental

“La voluntad, cuando se tiene, logra cosas impresionantes” dice uno de los productores, al referirse a los testimonios brindados por sus compañeros EPL, durante la construcción del documental participativo. Dicen que el proceso de formación en la licenciatura ha fomentado la apertura, la resiliencia y la disciplina.

“La cárcel es dura”, dicen los productores, pero la educación ayuda y motiva.

Para lograr la espontaneidad en los testimonios, los productores les dijeron a sus compañeros que, primero, harían un “cáliz<sup>2</sup>” de la entrevista. Pensando que la cámara estaba

---

<sup>2</sup> Prueba

apagada, los EPL participantes se expresaron con soltura, en su propia voz. Después, cuando les dieron a conocer la verdad y vieron el video, tanto los productores como los testimoniados, quedaron conformes con el resultado, ya que se evitaron las posturas corporales rígidas y el lenguaje técnico, dando paso a la naturalidad. Cabe mencionar que los EPL participantes en el documental participativo, estaban en proceso de aprender aspectos vinculados a los marcos éticos y legales de la producción audiovisual.

Los productores plantean la necesidad de contar con un respaldo institucional, que les permita tanto continuar con su proyecto, como proteger los insumos que se vaya generando. Hablan de la importancia de contar con oficios en los que conste el objetivo de su trabajo.

Ellos consideran que uno de los principales obstáculos a su creatividad, es la actitud de una parte del personal del centro: "...nos hacen creer que realmente no merecemos, no podemos y no debemos". Dicen que les hacen "carrilla"<sup>3</sup> por estar estudiando, porque critican el hecho de que no hayan estudiado antes, en vez de dedicarse a realizar actividades ilícitas.

"Hay reglas que unifican como sociedad en este contexto". Esta es la forma en la que los productores explican el estigma que recae sobre las personas privadas de su libertad. "Es una visión distorsionada", nos dicen, pues consideran que adentro de los centros de reinserción, también ocurren historias de éxito. Los productores esperan que su documental contribuya a combatir el estigma que existe en torno a las personas privadas de su libertad.

"El manejo de la tecnología te lleva a sentir una gran curiosidad por seguir investigando", dicen los productores, cuando se les cuestiona acerca del valor del documental como recurso educativo. Ellos consideran que existe un vínculo entre el documental y "estudiar", porque el uso de la tecnología los lleva a desarrollar nuevas habilidades; investigar de otras formas; descubrir otras realidades y darlas a conocer a los demás. Considera que pudiera ser útil la existencia de una materia enfocada en el uso de la tecnología con fines educativos y sugieren un nombre: "Desarrollo de capacidades a través del documental".

El material que los productores habían construido para el documental fue eliminado en una "revisión". El personal de seguridad consideró que ciertas tomas del interior del centro,

---

<sup>3</sup> Burla. Modismo de uso común en el norte de México

infringían los protocolos de seguridad. Cuando se les planteó la posibilidad de utilizar otra clase de recursos, como el *stop motion*, para realizar este proyecto, los productores dijeron con total certeza que “No hay nada como el documental para contar esta historia [...] ese es el canal adecuado, es el recurso adecuado”.

## **Conclusión**

La idea de un documental participativo, hecho con la colaboración de la segunda generación de estudiantes de la LCE de la UABC dentro del CERESO “El Hongo I” surgió de la necesidad de contar la historia de una comunidad educativa única en su tipo en la provincia mexicana, así como de destacar la forma en la que la UABC ha aterrizado el valor de la responsabilidad social, con personas privadas de su libertad, brindándoles la oportunidad de ejercer su derecho a la educación.

La educación, uno de los pilares de la reinserción social y su impacto en la vida de los EPL, es el tema de este proyecto que, al día de hoy, se encuentra en proceso. Este escrito es la historia de este proyecto, una forma constructiva y propositiva de posicionarnos ante las circunstancias que nos llevaron a empezar todo de nuevo y un homenaje a los que aún insisten en contar su historia.

El documental participativo, es una técnica de investigación, así como un recurso educativo. Es la forma en la cual una comunidad ejerce su derecho a observar, construir, interpretar y reflexionar en colectivo, en primera persona y sin recurrir a intermediarios.

La recolección de testimonios y la construcción de nuevos insumos están por iniciar, pero es imposible decir que este proyecto parte por completo de cero. El hecho de que los productores hayan hecho suya la idea y hayan decidido tomar en sus manos el documental, es algo que supera por mucho, todas las expectativas iniciales.

La meta se cumplió, porque, aunque aún no exista un producto listo para darse a conocer, el hecho de que “Koachas production” exista, nos habla del impacto de la educación en la vida, los proyectos a futuro y la posible reinserción social de los futuros licenciados en ciencias de la educación que hoy se encuentran completando su formación profesional y esperando una segunda oportunidad, en el CERESO “El Hongo I”

Este escrito es el texto introductorio de una historia que aún espera para ser contada. El día que nos encontramos con la sorpresa inesperada de que los EPL no solamente si estaban dispuestos a participar en el documental, sino que “Koachas production” ya lo estaba construyendo, supimos que esa tenía que ser la forma de realizarlo: reconociendo el papel de los EPL como directores, editores, entrevistadores, narradores, testimoniantes y protagonistas del mismo, porque como uno de ellos dijo, muy atinadamente: “Esta historia tiene que ser contada de adentro hacia afuera”.

Las de afuera, hoy reconocemos su esfuerzo y renovamos nuestro compromiso de seguirles acompañando.

### **Referencias bibliográficas**

Ardévol, E. (2006). La búsqueda de una mirada. *Antropología visual y cine etnográfico*. Editorial UOC

Espinosa, J. A. (2012). El video participativo: herramienta para la transformación social en procesos pedagógicos, sociales y políticos: Diseño de propuestas para dos casos en la Península Ibérica. *Revista Nexus Comunicación*, 1 (12), 64-75. Recuperado de: <http://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/1782>

Harris, A. (2016). *Video as a method. Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press

Novelo, V. (2001). Video documental en antropología, en *Desacatos*, 8, 48-60. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n8/n8a4.pdf>

Pink, S. (2002). Doing ethnography: images, media and representation in research, en *Forum: Qualitative social research*, 3 (1) Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>

Rodrigo-Mendizábal, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología, en *Razón y palabra*, 21 (97), 601-629. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199552192033.pdf>

Vázquez, J; Gallegos, M. J. y G. Paz. (2009). Tras los muros y en libertad. La experiencia de la UABC en el programa de licenciatura en ciencias de la educación para reclusos. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, llevado a cabo del 21 al 25 de septiembre de 2009 en Veracruz, Veracruz, México.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1538-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1538-F.pdf)

Vázquez, J; Botello, L. R. y M. Hiraes. (2016). Intervención educativa en contexto penitenciario, planteamiento de un modelo pedagógico, en: *Administración contemporánea. Revista de Investigación*, 8 (27), 26-34

<http://www.colpamex.org/Revista/Art29/files/assets/downloads/publication.pdf>

Villanueva, S. (2015). Prácticas colaborativas en el documental contemporáneo: propuesta de análisis y revisión del modo participativo en la teoría del documental, en *L'atalante Revista de estudios cinematográficos*, 20, 116-123. Disponible en:

<http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=318&path%5B%5D=271>

Zavala, D. y S. Leetoy (2016). Documental participativo como herramienta de agencia cultural: El Salto, un caso de estudio, en *IC Revista científica de información y comunicación*, 13, 235-261

Zirión, A. (2015). Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada, en *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 78 (36), 45-70. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v36n78/2007-9176-izta-36-78-45.pdf>

## **CAPÍTULO II. CURRÍCULO INTEGRADO O TRANSDISCIPLINARIO: UNA INTERPRETACIÓN ACTUAL AL CURRÍCULO FLEXIBLE**

**Lilia Martínez Lobatos**  
**Rey David Román Gálvez**  
**Laura Emilia Fierro López**

### **Introducción**

En México los cambios curriculares de mayor relevancia para la educación superior actual, se manifestaron en la década de los noventa a partir de las demandas emanadas de la nueva economía. Sin embargo, los antecedentes en la década de los setentas en que se formalizó la actividad curricular mediante registros formales de planes de estudio, se consideran fueron los momentos de inicio del trabajo curricular para las universidades públicas estatales. Los ochentas marcaron contenidos y propuestas curriculares que conforman una década de gran desarrollo técnico e institucional para las universidades y, de acuerdo a Díaz-Barriga y García (2014), de una lógica eficientista articulada con el pensamiento neoliberal. Para Dussel, I. (2014) como el carácter de un documento o texto público, la operación de formulación o traducción educativa, y la participación en la producción de una autoridad cultural.

El arribo de la flexibilidad curricular, los enfoques en competencias en los noventa y el inicio de este nuevo siglo, también llevaron a cambios en contenidos disciplinarios que eliminaron aquellos que conformaban perspectivas sociales, culturales y políticas, principalmente notorio en las carreras profesionales de las humanidades y las ciencias sociales.

Los planes de estudio fueron modificados bajo una organización curricular basada en asignaturas obligatorias y optativas, agrupadas generalmente en tres etapas formativas: básica, disciplinaria o intermedia y terminal o profesional (Martínez, 2006). En esta organización curricular las asignaturas optativas pueden ser sustituidas por otras modalidades de acreditación distintas a una asignatura, como, por ejemplo: ayudantías en investigación, en docencia, etc. Respecto a los contenidos se puso atención e intensificó la carga en horas de práctica, se buscó también que las prácticas se encontraran en espacios externos al aula, es decir, en prácticas profesionales.



En el inicio, estas acciones no determinaron con claridad la dirección que tomarían los planes de estudio o que, en un sentido proyectivo, fueran planeados para desarrollar una nueva etapa curricular, que respondiera a un seguimiento o evaluación de los mismos, más allá de los procesos que llevan a lograr su acreditación. Es así que con base en lo experimentado y las acciones que se observan en los planes y programas de estudio, la universidad no se ha percatado que, al momento, muchas de sus acciones curriculares representan un claro tránsito hacia una reconfiguración de la estructura curricular que es evidente empieza a perfilarse como un currículo integrado.

Este currículo actual, desde sus bases teóricas, se orienta a “aplicar” los contenidos que deben ser “pertinentes” en una realidad social y productiva. Lleva a la concepción de un currículo como práctica. En opinión de García y Constenia (2002) es una modalidad que consiste en que a medida que el estudiante va avanzando en el proceso curricular adquiriendo conocimientos y habilidades propias de su desempeño va también adquiriendo un mayor contacto con la realidad en donde probablemente, habrá de desempeñarse profesionalmente al egresar.

Un aspecto importante de subrayar es que, bajo estos principios, los planes de estudio muestran grandes limitaciones para diseñar anticipadamente una formación profesional que se da o que debe perfilarse en el exterior de la escuela. Formación que deberá “hacerse”, promoverse y validarse en gran medida desde las entidades sociales y empleadoras. Estas circunstancias llevaron a determinar que es importante un desarrollo conceptual sobre el tipo de organización curricular que tienen los planes de estudio, así como a interrogarse sobre la presencia de una posible “didáctica vinculada” o “didáctica integrada”, como alternativas que favorezca acciones académicas entre la universidad y su exterior, donde el alumno se beneficie en su formación profesional. Ello lleva a problematizar ¿Cómo se realiza el contacto entre la universidad y el ambiente profesional desde las prácticas de los alumnos y su aprendizaje, al docente y su didáctica, a lo social, así también a lo curricular? Cuyos objetivos fueron: Analizar las prácticas derivadas de los contenidos de los planes y programas de estudio para identificar sus acciones en el exterior al aula y las estrategias didácticas de los profesores. Distinguir rutas metodológicas de didáctica vinculada o integrada. Todo ello para intentar confirmar la existencia de un currículo integrado.

## Fundamentación teórica

Las universidades se ven obligadas a responder a diversas necesidades, sus compromisos van más allá del dominio de contenidos en la formación profesional, se suma un conjunto de habilidades o competencias que difícilmente se lograrán alcanzar exclusivamente desde los espacios internos a la universidad. Por otra parte, las entidades empleadoras distinguen entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y su aplicación, donde a esta última le atribuyen un gran valor.

En estas situaciones concretadas mediante las prácticas derivadas de los planes y programas de estudio, se busca establecer un puente entre los contenidos formativos y la vinculación hacia los sectores externos. Las universidades mexicanas a partir de la década de los noventas, adoptaron la organización curricular de asignaturas para sus planes de estudio, hecho que ha dificultado que los estudiantes logren la mejor manera de vincularse al exterior desde sus procesos formativos, debido a la fragmentación que suscitan las asignaturas. Las prácticas con valor en créditos, sean desde asignaturas individualizadas, como desde las prácticas profesionales propiamente dichas, han sido las únicas opciones para alcanzar la vinculación universitaria. Así los planes de estudio organizados por asignaturas entorpecen procesos integradores de formación en sitios reales, es desde ahí que se abre espacio para incorporar al discurso curricular, la opción que representa el currículo integrado para la etapa que en este momento transita el desarrollo curricular en México.

El currículo integrado no es algo nuevo: ya que se ha estado hablando de este enfoque desde hace mucho tiempo. En palabras de Zabalza (2012) también se podría hablar de articulación curricular o de yuxtaposición. Vars (1991) señala que los esfuerzos por integrar el currículo tienen una larga historia, que comienza a principios de siglo 20. Es preciso recordar términos como “core currículum”, “currículo interdisciplinario”, “holistic currículum”, “cross currículum” y “connected currículum” para corroborar que el mismo tiene una perspectiva histórica amplia.

El currículum integrado es una respuesta que se organiza desde el sistema educativo para poner en contacto al estudiante con la realidad. Todos los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad y se le presenta esa realidad muy fragmentada en asignaturas. Cada asignatura es una forma de ver la realidad. El problema que tiene el currículum

tradicional, es que acaba viendo distinciones que no existen en la realidad. El currículum integrado lo que hace es coger una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo (González 2016).

El currículum integrado se define como la unidad en las disciplinas e implica el todo, más que la separación o fragmentación (Beane, 1991). También ha sido definido como una manera de disolver los límites de muchas áreas diferentes (Drake, 1991), como el uso pragmático de las disciplinas (Brant, 1991), como una forma de anular la fragmentación que ocurre con la separación de las áreas temáticas no relacionadas (Green, 1991), como la incorporación de muchos de los contenidos en las diferentes áreas temáticas (Mollet, 1991), y como una manera de organizar los aprendizajes comunes de las destrezas de vida que son consideradas esenciales para todos los ciudadanos en una democracia (Ortiz, 2017).

Si se analizan estos conceptos, y se interpretan a la luz de las construcciones que el currículum flexible ha alcanzado a partir de la década de los noventa en que se instala en México, es posible encontrar algunas características que responde al currículum integrado como se muestra a continuación.

<b>Currículo flexible en su origen</b>	<b>Currículo actual (integrado)</b>
Conformado por asignaturas	Conformado por asignaturas y proyectos (módulos).
Sustentado en la optatividad de asignaturas para la flexibilización curricular.	Sustentado en la optatividad de asignaturas más la posibilidad de proyectos en el campo profesional.
Demanda profesores especializados por asignatura.	Demanda profesores con preparación global de un campo profesional.
Los alumnos requieren seleccionar sus cargas académicas de opciones preestablecidas en un plan de estudios.	Los alumnos requieren participar en problematizar situaciones de su campo profesional.
Los contenidos son: teóricos, en prácticas escolares y en algunos casos en prácticas profesionales preestablecidas.	Los contenidos consideran valiosas a las prácticas profesionales que son problematizadas en proyectos.

Siguen un enfoque en competencias técnico, centrado en el logro de destrezas al interior de la universidad

Los alcances son principalmente orientados a responder al empleo inmediato al entorno de la institución universitaria (Martínez, 2006, 2009 y Barrón, 2013)

Sigue un enfoque en competencias de carácter integrador y de alcance externo hacia los sectores sociales y productivos

Los alcances son orientados a la empleabilidad, al análisis de la disciplina y al desarrollo de habilidades en un campo profesional.

Ante los cambios curriculares Kolmos (2002) identifica la necesidad de un desaprendizaje de antiguas actitudes frente al aprendizaje y la creación de nuevas. Después de tres años de introducir cambios, se destacan dos actitudes muy diferentes frente al aprendizaje: Una actitud centrada en el profesor, que se basa en la suposición de que los estudiantes utilizan lo que se les explica en los cursos. En ello el aprendizaje es un proceso guiado por el profesor dentro de las asignaturas de la carrera. Otra actitud centrada en el estudiante, que se basa en la idea de que el aprendizaje tiene lugar tanto durante el proyecto como en el trabajo de curso y que las dos formas de aprendizaje se complementan. Complementos que, si son contextualizados, llevarían como señala Tröhler (2017) a que el currículo refleje supuestos cognitivos culturales sobre la “vida buena” y el orden social justo, obra de los ciudadanos ideales cuando se relacionan con la democracia.

La alternativa de reconocer y formalizar conceptual y operacionalmente la presencia de un currículo integrado, representaría una contribución valiosa ante el nuevo orden político y social que se manifiesta en la sociedad. Vincular la formación profesional con las principales situaciones y problemas de una sociedad, lleva a participar en la conformación de un proyecto de nacionalidad y ciudadanía que, ante los momentos de crisis del país, representa una contribución significativa de la educación superior y sus universidades.

## Objetivos

- Analizar las prácticas derivadas de los contenidos de los planes y programas de estudio para identificar sus acciones en el exterior al aula y las estrategias didácticas de los profesores.
- Distinguir rutas metodológicas de didáctica vinculada o integrada. Todo ello para intentar confirmar la existencia de un currículo integrado.

## **Metodología**

Esta contribución que se presenta forma parte de la primera etapa de una investigación iniciada en 2017 sobre currículo, didáctica y vinculación. La primera etapa del proyecto refiere a la obtención y procesamiento de datos institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California en aspectos como matrícula estudiantil, prácticas profesionales, proyectos de vinculación con valor en créditos, entre otros datos que permitieron configurar las estrategias de la segunda etapa que atiende al trabajo de campo del estudio y que se presenta en esta contribución. El proyecto en general se desarrolla bajo una metodología de tipo cualitativo, con un diseño de investigación descriptivo-exploratorio. Se utilizó la técnica de entrevista a un grupo predeterminado de 18 profesores e investigadores de los distintos campus en la UABC. Se procesó la información recabada con uso del programa Atlas Ti. Algunos de los datos que se presentan a continuación referirán a las categorías de didáctica y vinculación, así como de organización curricular.

## **Resultados**

Respecto a la concepción que se tiene sobre las prácticas que se desarrollan al exterior de la universidad se opina lo siguiente:

El principal propósito es acercar a los estudiantes a la realidad a la cual se van a enfrentar una vez saliendo de la universidad; al campo clínico, el trato con los pacientes., porque no es lo mismo estudiar del libro que tratar directamente con el paciente, entonces eso sería el principal objetivo: ir generando esos acercamientos para ir sensibilizando a los estudiantes en que los pacientes no son objetos si no personas (E3).

Que no solo practiques, sino que lo pongan a prueba. Los conocimientos y así mismos; y a eso se podría sumar la cuestión de que se envuelvan en las problemáticas reales y a partir de ello también puedan movilizar sus competencias para resolver o apoyar a las instituciones en esas problemáticas. Ese es el principal propósito. (E5).

Los profesores consideran que las prácticas al exterior de la universidad representan una manera de enfrentarse al medio real y que son necesarias o requisitos valiosos para sus procesos de formación, de acuerdo a Brousseau (1986), el alumno aprende, adaptándose a un medio que

es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje.

Entonces aquí la carrera de industrial son 9 semestres a partir de 7mo semestre ya no hay clases por la mañana, todas las clases son por la tarde y la intención es que en la mañana los muchachos puedan hacer el séptimo semestre; servicio social segunda o servicio profesional, o bien las prácticas profesionales; y en octavo y en noveno, que hagan sus proyectos de vinculación en la industria. La verdad es que ha sido, más bien ya para agosto estaremos cumpliendo 10 años con el programa con el proyecto de vinculación y nos ha servido mucho (E9).

Tenemos alumnos egresados que iniciaron sus proyectos de vinculación; como por ejemplo uno de nuestros alumnos empezó sus proyectos de vinculación en la empresa "*Honeywell Turbo*", y ahí se quedó, entonces hay varios casos en donde los alumnos hicieron sus proyectos de vinculación y ahí se quedaron trabajando; entonces si hemos tenido una buena respuesta, salen graduados y ya con un año al menos de experiencia (E13).

En el caso que se investigó (UABC), los profesores cuentan con gran experiencia en el desarrollo de proyectos de vinculación con valor en créditos, asociados a los planes de estudio. Martínez, (2018) menciona que estos proyectos son una opción múltiple de obtención de créditos que incluye, de manera integral y simultánea, varias de las modalidades de aprendizaje. Sin embargo, solo un 8.54% (2016) de la población total estudiantil se ve beneficiada de esta modalidad integradora de obtención de créditos, a pesar de los esfuerzos institucionales para su promoción y procesos de gestión para la vinculación. Resulta evidente que esta medida tiene diversas limitaciones por constituirse como un aditamento a los planes de estudio y no como parte de la organización curricular de los planes de estudio. Aunque representa la mejor experiencia de integración curricular en esta universidad.

Existen algunas percepciones del profesor en torno al papel que los alumnos desempeñarán en el exterior.

Con respecto a los fundamentos que se requieren para que un alumno desarrolle prácticas que aporten a su experiencia profesional, hay fundamentos normativos; que están expuestos en el reglamento de control escolar. Los estudiantes deben de haber cumplido cierto

porcentaje del avance de su plan de estudios; eso obviamente les asegura el que tengan un buen desempeño, que no nos hagan quedar en ridículo, y que a la vez aprendan mucho de esos espacios y que sea provechoso para interactuar con los contenidos, aprendizajes previos que ellos disponen (E12).

Los profesores se preocupan por la opinión que sobre ellos pudieran llegar a manifestar en los sectores externos a la universidad. Meirieu (2002) manifiesta que la constatación del fracaso en los aprendizajes escolares de algunos de sus alumnos y el logro de otros, se presenta ante sus ojos como un verdadero problema pedagógico. Farfán y Romero (2016) señalan que la concepción moderna de la enseñanza le pide al maestro que provoque en los alumnos las adaptaciones deseadas a través de la elección acertada de los problemas que le propone.

Con respecto a cómo se adaptan los conocimientos de las materias a las situaciones de experiencia profesional que se dan en el exterior de la universidad, se menciona lo siguiente.

Creo que los programas están muy planeados, precisamente para lograr esa aplicación ya en el campo real, y más ahorita, con el modelo educativo por competencia y todo esto; el enfoque es precisamente eso. El programa está diseñado para que el estudiante desarrolle esas habilidades que le van a permitir desempeñarse en el campo práctico cuando termine la universidad (E10).

Muchos profesores tratan de vincular precisamente su experiencia; al compartirla con los estudiantes y vincular luego a los contenidos teóricos o metodológicos que estos puedan estar revisando, compartiendo y analizando en el salón de clases.

Básicamente creo que la combinación del manejo del profesor sobre los contenidos de una asignatura, más su propia experiencia del campo profesional le aportan un *"plus"* a la formación de los muchachos (E8).

Lo que se ha hecho, como te digo que tenemos proyectos de vinculación y tienen tutores nuestros alumnos, en la industria, regularmente invitamos a los tutores a que vengan aquí al laboratorio de industrial y hacemos una reunión donde les explicamos como son los proyectos de vinculación y les hablamos de las materias que llevan los muchachos y la intención de que generen un reporte, que lo presenten, para que también ellos como tutores como ingenieros de

las empresas, nos comenten si ven deficiencias, o que es lo que pueden recomendar o aportar para la materia. A partir de esa reunión con los ingenieros, fue cuando se decidió que los posters fueran en inglés y que se les impartiera la materia de inglés técnico (E5).

La participación o integración de los diversos sectores resulta indispensable para coordinar acciones que favorezcan la formación de los alumnos como de una didáctica en el profesor. Una alternativa podría encontrarse en formalizar organizaciones curriculares modulares. Los planes de estudio organizados por asignaturas tienen grandes limitaciones para responder a las prácticas profesionales que se desarrollan en los sectores sociales y productivos, ante ello, es necesario experimentar organizaciones curriculares que permitan el desarrollo de módulos o proyectos integradores lo más alejados de las asignaturas, circunstancias que representan un reto a sus procesos curriculares de evaluación y de didáctica universitaria.

## **Conclusiones**

A casi veinte años de haber iniciado intensos procesos de modificación curricular, dirigidos a flexibilizar los planes de estudio bajo enfoques en competencias, al momento no se encuentran registros de acciones de seguimiento técnico de cuál ha sido su funcionamiento y resultados educativos. La flexibilidad curricular se desarrolló de manera rápida y de la misma manera se olvidó. Hoy se puede observar cómo operan estos planes de estudio flexibles, también es evidente que no existe un planteamiento conceptual subyacente. Tampoco investigación precisa en estos temas, no obstante, para quienes desarrollamos trabajo en el campo curricular, es claramente perceptible que el currículo actual muestra una orientación hacia la práctica, hacia la integración de sus diversos contenidos de una manera empírica o intuitiva. Los profesores mencionan que vincular sus contenidos con la práctica profesional de los alumnos hoy es una acción relevante. Aún no existe una discusión que manifieste el rol del profesor y su didáctica integrada al currículo y a los sectores externos. La UABC, pionera en el año de 1993 en estos cambios curriculares ha transitado a incorporar proyectos a sus planes de estudio, los cuales ya deberían estar debidamente integrados con la formalidad y la normativa que requieren para su operación. También es importante empezar a conceptualizar esas hibridaciones curriculares que bien podrían definirse dentro de lo que se conoce como currículo integrado.



## Referencias bibliográficas

- Barrón, C. (2013) *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*. Ediciones Díaz de Santos. México.
- Brousseau, G. (1986), *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Investigación en Matemáticas Didácticas, vol. 7, núm. 2.
- Díaz Barriga, A. & García, J.M. (2014) La conformación del campo del currículum en México. En Díaz Barriga, A. & García, J.M (Coordinadores) *Desarrollo del currículum en América Latina*. Experiencia de diez países. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I. (2014) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Farfán & Romero (2016) El diseño de situaciones de aprendizaje como elemento para el enriquecimiento de la profesionalización docente. *Revista Perfiles Educativos*, 38. Número especial, IISUE-UNAM R.M. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250921008>
- García, F. & Constenia, J. (2002) La práctica pedagógica progresiva: elemento sustancial en la formación de profesionales de la educación. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. UCSC. Vol. 1, Número 1. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/287/293>
- Gonzales, S. (2016) Entrevista a Torres, J. “Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad” <https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-integrado>
- Kolmos, A. (2002). Facilitating Change to a Problem-based Model. *The International Journal for Academic Development*, 7 (1)
- Martínez, L. (2018). Currículum y Saberes Prácticos para la Vinculación. Foros de Consulta. Junta de Gobierno. Universidad Autónoma de Baja California. Septiembre.

Martínez, L. (2009). *Plan de estudios por competencias y flexibilidad curricular en la UABC*. UABC. Mexicali, B.C.

Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés.

Meirieu, P. (2002) *Aprender, sí. Pero como*. Editorial Octaedro. España.

Ortiz, W. (2017). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2017/06/30/retos-y-perspectivas-del-curriculo-integrado/>

Tröhler D. (2017) La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1) pp. 202-232  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681010>

Zabalza, M. (2012) Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3) Octubre-diciembre 2012, 17 – 48  
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>

## **CAPÍTULO III. DESIGUALDAD EDUCATIVA Y VIOLENCIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

**José Guadalupe Martínez Granados**  
**Luisa Fernanda Romero Henríquez**  
**Nydia Caren Maldonado Pérez**

### **Introducción**

En México los índices de violencia social aumentan cada año, lo que ha impactado en las relaciones dentro del contexto escolar, si bien la política educativa reconoce a este problema como uno de los más importantes y de alta prioridad, al fomentar acciones y programas enfocados a propiciar ambientes armónicos, tolerantes y de respeto a los demás para establecer una cultura de la no violencia dentro de las escuelas; sin embargo, el impacto de estas acciones de política pública no han dado resultado, ya que la violencia en las escuelas a través de fenómenos como el bullying, acoso, las agresiones físicas, verbales, psicológicas e incluso hasta el ingreso de sustancias tóxicas y armas prevalecen; más aún, tienden a aumentar. Uno de los niveles escolares con mayor incidencia de este tipo de fenómenos y que además, es fundamental en el proceso formativo de los futuros ciudadanos es el ciclo de educación secundaria; en este sentido, la investigación que está desarrollando el Cuerpo Académico “Desigualdad educativa y prácticas profesionales” del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México se enfoca a tener una radiografía del estado actual de la violencia en las escuelas secundarias de la Ciudad de México y su relación con factores de desigualdad social, para ello se realizó la planeación del proyecto con miras a obtener información directa de los centros escolares y constituir una base de datos cuantitativos y cualitativos de las principales variables de incidencia. La información presentada, es resultado de un muestreo realizado a 1,487 estudiantes de secundaria de 87 planteles educativos de escuelas públicas y privadas en las 16 alcaldías de la Ciudad de México. La investigación implicó vencer resistencias disciplinares y colocar en el centro de la discusión a la violencia como un fenómeno complejo y, por lo tanto, su abordaje necesariamente deberá tener un enfoque transdisciplinario, que permita analizar el fenómeno desde diferentes perspectivas para ir más allá de lo que sucede dentro de la escuela.

## **Fundamentación teórica**

La percepción acerca de la función de la educación ha trascendido en los últimos años debido a que ya no se concibe únicamente como el lugar para adquirir conocimientos, además los alumnos deben desarrollar habilidades que les permitan convivir en armonía, ser justos, solidarios, buenos negociadores ante las diferencias, autorregulados emocionalmente e incluso ser resolutivos ante problemas de su contexto real. En este sentido la escuela es un espacio de formación para los futuros ciudadanos; no obstante, esto no puede ser posible si no disminuyen los índices de violencia.

La educación, es el derecho humano fundamental, mediante el cual se cobra conciencia para conocer y defender otros derechos; la visión del Estado mexicano, respecto a ella, es con un criterio incluyente, integral que prepare a los individuos para la vida cotidiana, y debe fomentar el principio de autonomía progresiva del ejercicio de los derechos humanos, así como el interés superior de la niñez.

Los ambientes de violencia en que pueden verse involucrados los adolescentes, hacen referencia a expresiones agresivas realizadas dentro de las instituciones educativas por cualquiera de los integrantes de la comunidad escolar: padres de familia, maestros, directivos y personal administrativo; ya sea de forma verbal, física, psicológica, sexual, cibernética, patrimonial, económica y social.

A pesar de que la violencia escolar involucra a toda la comunidad escolar, las cifras de violencia entre pares es lo suficientemente alta para ser foco de alerta a nivel nacional.

El Estado reconoce desde el texto constitucional, que los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo, de esta manera, refrenda también su compromiso con un sistema de formación continua que les permita gestionar ambientes de aprendizaje sanos, así como hacer una intervención oportuna en situaciones que alteren la convivencia escolar. De acuerdo con el Artículo 42 de la Ley General de Educación (2018), respecto a la atención a la violencia, se establece que:

En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad. (p. 20).

En este contexto, los docentes y directivos deben tomar un rol activo en la atención a la violencia dentro de la escuela, pero no de manera aislada, tal como refiere la *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO, 2014) Los padres de familia, los trabajadores sociales, los líderes comunitarios y las instituciones deben trabajar mancomunadamente con los estudiantes, los docentes y los administradores (p.7). Asimismo, la atención a la violencia involucra a toda la comunidad escolar debido a que la violencia es la consecuencia de múltiples factores.

Existen zonas con mayor índice de violencia que está impactando dentro de las escuelas porque el contexto de violencia influye en las conductas y actitudes de los estudiantes, de acuerdo con la UNESCO (2014) "La violencia externa que se produce en una comunidad de los alrededores también puede infiltrarse en la escuela, dando lugar a que los estudiantes lleven armas y a que surjan más incidentes de violencia" (p.13). Aunque los casos reportados hasta ahora son pocos, están en aumento como un problema que crece en silencio.

Treviño (2017) sugiere que no hay una definición precisa porque el entendimiento del concepto surge de las personas que lo están viviendo dentro de su contexto:

La violencia puede entenderse como un tipo de discurso que incluye palabras, oraciones o gestualizaciones; muestra una forma de entender y producir relaciones y personas en contextos cargados de significados. Más allá de las definiciones según algún marco normativo, es clave establecer cómo las personas la significan, la procesan, la colocan en una red de relaciones y, a través de ello, se explican a sí mismos y a otros, y guían su actuar frente a sí mismos y frente a otros (p. 25).

El informe del Banco Mundial (2014), coloca los temas de desigualdad y violencia como "áreas de soluciones transversales" al plantear que, a menor desigualdad social menor índice de violencia, esto como resultado de los estudios sobre el crecimiento económico y la reducción de inseguridad en América Latina; en el caso de México se comprueba que en localidades que tienen mayor distribución de la riqueza presentan menos violencia. El mismo organismo

internacional, establece que la desigualdad es un factor determinante para generar violencia, aunque no es el único.

La brecha de desigualdad social ha generado impactos negativos en distintos ámbitos y sectores de la sociedad; muestra de ello es la violencia que se ha extendido en el país, y ha permeado el sistema educativo nacional. Este fenómeno se ha documentado a través de diversos estudios realizados en secundarias, en donde el insulto fue la agresión más recurrente 46.5%, daño a objetos personales 28%, haber sido atacado por un compañero físicamente 20%, recibir amenazas por un compañero 19%, y publicar en Internet fotografías personales o textos ofensivos 11%. (INEE 2018). Estos datos son alarmantes, si consideramos que la violencia en sus distintas manifestaciones presenta cifras que hacen suponer que en el corto plazo se "normalizará", generando graves problemas de cohesión social, sobre todo en contextos de creciente desigualdad social.

A pesar de que en México la cobertura en educación básica prácticamente se ha universalizado, las desigualdades se manifiestan en la asignación desigual de modalidades de planteles escolares, reproduciéndose condiciones de desigualdad al interior del sistema educativo. Esta situación provoca asimetrías en los trayectos educativos y la asignación diferenciada de planteles. Los resultados de PLANEA 2015 y 2017 (INEE, 2017) arrojan desigualdad en los logros de los estudiantes de educación secundaria por modalidad educativa.

Esta diferencia no se limita únicamente a escuelas públicas y privadas; sino que el sistema reproduce una estratificación horizontal de las desigualdades entre las escuelas secundarias públicas; es decir, hay una segmentación de la desigualdad muy marcada, que está vinculada no solo a la modalidad (telesecundaria, técnicas, generales) y turno (jornada ampliada, tiempo completo, vespertino), sino a los contextos sociodemográficos y territoriales en los que se ubican dichos planteles.

En tal sentido, el tema de la desigualdad social siempre ha estado vigente en los estudios sociológicos clásicos y contemporáneos, si bien el concepto ha adoptado diferentes enfoques explicativos con los conceptos de clase social y de estratificación social, éstos siempre se condicionan por el análisis de contextos históricos estructurales. Bajo esta condicionante, los estudios sobre la desigualdad, se enfocan unos, a la distribución de recursos y capacidades entre los individuos, otros son los que ponen el acento en pautas de relación. Los estudios sobre

desigualdad social en el mundo se iniciaron en las primeras décadas del siglo pasado, con Pitirim Sorokin (1962) en los Estados Unidos en los años veinte y continuaron con Lipset y Bendix (1962) a mediados de siglo con estudio comparativo entre nueve países europeos e industrializados: Gran Bretaña, Francia, Alemania Occidental, Suecia, Suiza, Japón, Dinamarca, Italia y los Estados Unidos. Su interés radicó en el análisis de la movilidad social de los hombres de trabajo de cuello azul a los de cuello blanco. Entre sus resultados encontraron que no había gran diferencia entre los trabajadores de las sociedades europeas y los de Estados Unidos. La diferencia entre ambos tipos de trabajo es muy similar en países industrializados; de este modo, la incorporación a trabajos profesionales es una tendencia de movilidad vertical, encontrada por estos autores (Uribe, Vázquez y Pardo, 2006). Para el caso de América Latina, hay investigaciones que plantean una persistencia o rigidez en términos de los patrones de desigualdad social, donde las personas permanecen en las mismas posiciones (ya sea de privilegio o desventaja) durante sus vidas y hereden estas posiciones a sus descendientes (Solís P. y Boado M, 2016). Para la región la desigualdad social es un rasgo característico, ya que además traen aparejados procesos crecientes de empobrecimiento, injusticia, violencia e inestabilidad social. Además, la desigualdad impide que amplios sectores de la población no alcancen su potencial productivo (Blanco 2014, Milanovic 2015, p. 13), citado en Solís (2016), esta situación no solo afecta el desarrollo económico, con el consiguiente desaprovechamiento en capital humano, debido a que se pierde su talento, direccionándose hacia conductas o actos en perjuicio de la sociedad.

En este renovado impulso teórico por analizar las causas, proceso y consecuencias de la desigualdad, han dejado atrás el enfoque unidimensional de tipo determinista a una visión multidimensional y relacional, en donde educación y desigualdad están asociadas. Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. El informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social. Sin embargo, para Marchesi (2000) no necesariamente existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas ya que hay factores, de la dinámica familiar, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades. Diversos estudios han documentado la persistente desigualdad en los logros

educativos en México, ya sea en términos de desigualdad distributiva (es decir, qué tan desigual es la distribución de años de escolaridad o credenciales educativas en la población) o, con menos frecuencia, de desigualdad de oportunidades (es decir, en qué medida la desigualdad distributiva se explica por las brechas en circunstancias sociales heredadas, entre ellas el nivel socioeconómico de la familia de origen) (Bracho, 1995; Martínez Rizo, 2005; Solís, 2010).

En este sentido, la violencia y su relación con la desigualdad social se estudia desde diferentes enfoques, de manera transdisciplinar que permita entender el contexto de la violencia y su efecto en los alumnos de secundaria; de acuerdo con Morin (s.f.) la transdisciplina es “una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical” para aportar una mirada que no se limita a las disciplinas o sus campos para generar un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad.

## **Objetivo**

- Determinar la relación entre el nivel de escolaridad de los padres de estudiantes de secundaria por tipo de escuela como condición de desigualdad y algunas manifestaciones de violencia en el entorno, la escuela y el hogar.

## **Metodología**

El proyecto parte de un enfoque multidimensional de las condicionantes de desigualdad y partir de éste, se propone desarrollar un modelo de análisis transdisciplinar, a través de indicadores que correlacionan variables de desigualdad social y su incidencia con factores de violencia del entorno, la familia y la escuela.

El procedimiento metodológico se basa en la utilización de fuentes de información; primarias, referente a la producción de datos directamente mediante un trabajo de campo que implica la aplicación de instrumentos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (entrevistas a profundidad, observación participante); la otra es de carácter secundario, o de consulta a fuentes hemerográficas, bibliográficas vinculadas con la producción teórica de estudios comparativos sobre ésta temática particular, así como a información estadística censal generada por las instancias oficiales. Para lograr los objetivos de la investigación, el procedimiento metodológico, seguirá una serie de etapas previas para solventar posibles dificultades al momento de aplicación



de la encuesta. Como lo es un reconocimiento previo contextual mediante trabajo de campo y aplicación de prueba piloto para el diseño del muestreo, así como un proceso de gestión institucional con las escuelas y sus actores preponderantes. Por las características del estudio, se seguirán dos líneas de investigación para la obtención de información; la primera es de tipo cuantitativo, mediante técnicas estadísticas inferenciales y diversos test de contraste o asociación, este acercamiento se desarrollará a partir del diseño de una muestra que considere los más de 1,300 planteles educativos en sus diferentes modalidades distribuidos en las 16 alcaldías de la Ciudad de México; para ello, se hará uso de la planos cartográficos que permitan ubicar las escuelas y la delimitación de la zona o área de influencia. En segundo lugar, para la comprensión de la problemática particular será necesario un acercamiento directamente con los actores sociales involucrados: alumnos, padres de familia, maestros y directivos; mediante técnicas cualitativas como entrevistas a profundidad, observación participante, entre otras de acuerdo con las características particulares de los casos. Con la información obtenida mediante los distintos procedimientos metodológicos, se desarrollará una Línea Base de Indicadores de Desigualdad Social y Violencia (LBIDSV), la cual, contendrá las principales variables cuantitativas y cualitativas agrupadas temáticamente, permitiendo hacer comparaciones entre escuelas, contextos (sociales y territoriales), incidencias y formas de violencia. Esta LBIDSV, estará georreferenciada utilizando herramientas de representación gráfica y cartográfica mediante un Sistema de Información Geográfica (GIS), en el que de manera dinámica se podrán visualizar y correlacionar espacialmente los fenómenos asociados a desigualdad y la violencia, en el que el eje de referencia sea el centro escolar en su contexto relacional. Para el procesamiento de la información cuantitativa, se diseñará una base de datos con el programa estadístico SPSS (última versión), el cual permite un adecuado y ágil tratamiento de la información.

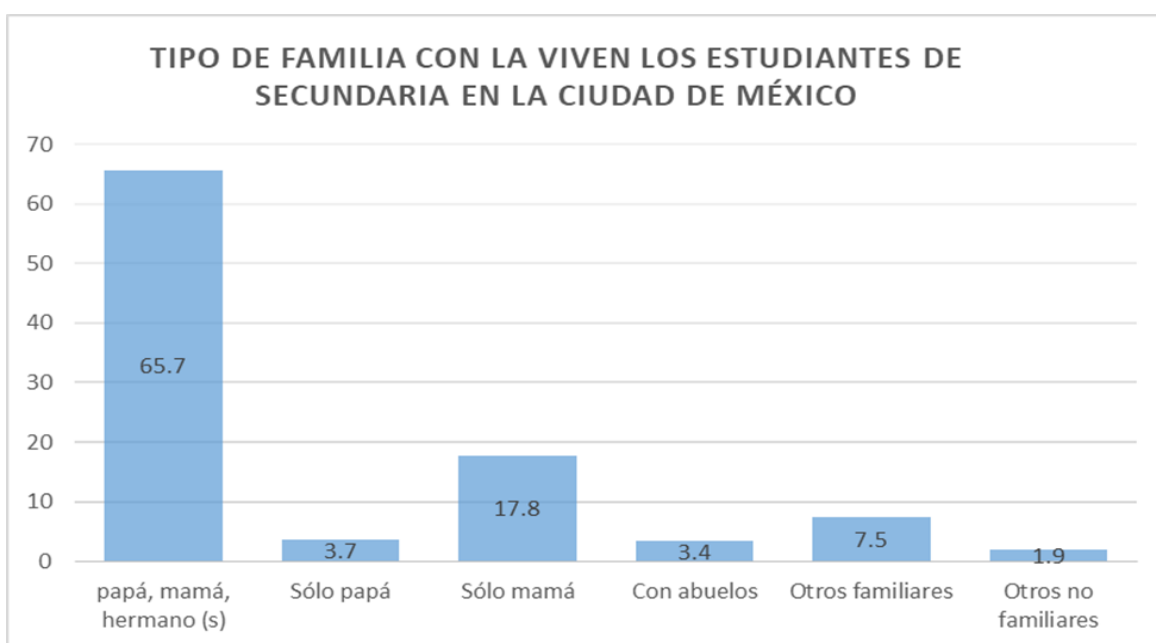
## **Resultados**

A continuación, se presentan algunos de los primeros resultados de la encuesta realizada en las escuelas secundarias de la Ciudad de México, con la intención de visibilizar las características sociodemográficas y contextuales de los estudiantes y su relación con la violencia; a partir de tres ámbitos interrelacionados: familia, el entorno inmediato (barrio, colonia) y el centro escolar.

Si bien la familia nuclear es predominante como forma primaria de organización social, en donde seis de cada diez estudiantes tienen en ésta su ámbito de socialización inmediato; es interesante remarcar algunas tendencias en la composición de diversos tipos de familias.

De acuerdo al tipo de familia, la mayoría de los estudiantes encuestados refirieron pertenecer a familias nucleares; las familias monoparentales encabezadas por la madre fueron el segundo tipo de familia referida, mientras que la menor cantidad de participantes refirieron estar en familias cuyos integrantes no tenían lazos de consanguinidad (Gráfica 1).

**Gráfica 1**



**Fuente: Elaboración propia con base en encuesta realizada en 87 planteles de secundaria públicos y privados en la Ciudad de México, en mayo de 2018.**

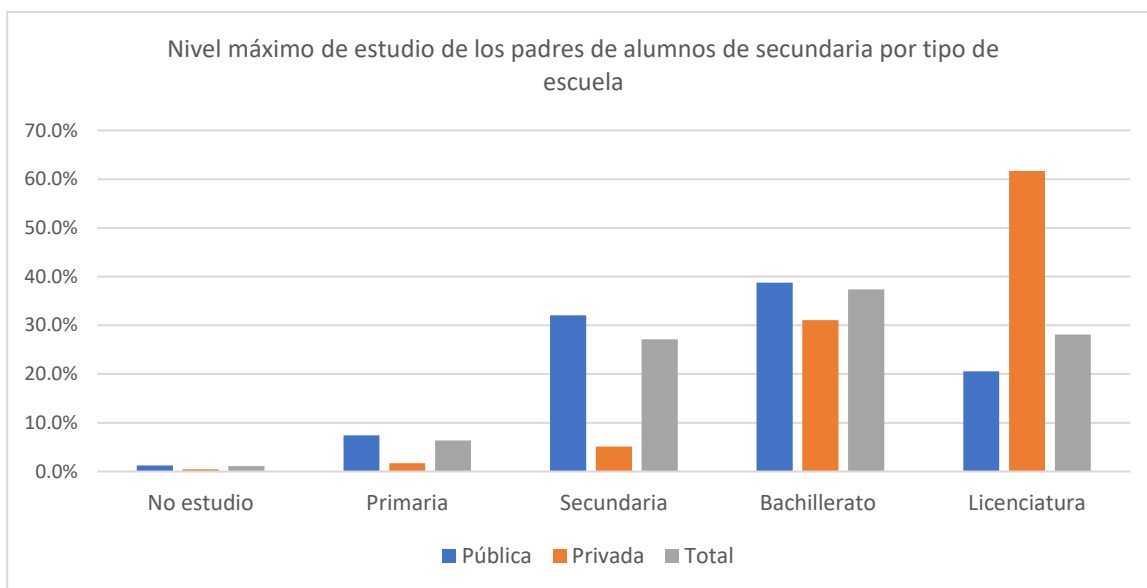
Uno de los rubros analizados en el presente estudio fue el grado de escolaridad de los padres, considerado como un indicador que hace referencia a condición de desigualdad social, ya que denota procesos de movilidad social y origen socioeconómico de los diferentes grupos.

En este sentido, el procedimiento a seguir para el análisis de esta variable, consistió en comparar de manera global los grados máximos de escolaridad, para posteriormente comparar estos mismos entre modalidad de escuelas (públicas y privadas), a partir de pruebas de contraste que permitirán establecer resultados estadísticamente significativos entre estos.

El nivel educativo de los padres de estudiantes de secundaria, reporta casi el 40% alcanzó el bachillerato como nivel máximo de escolaridad, seguido de secundaria y licenciatura; no se encontró una diferencia importante en cuanto al nivel educativo y el género de los padres.

Al comparar este mismo indicador por modalidad o tipo de escuela, mediante la prueba de contraste estadística denominada Mann-Whitney<sup>4</sup>, se observa que los padres de alumnos de secundarias privadas tienen un mayor nivel educativo, respecto del grupo de padres de escuela pública; resalta que el 60% alcanzo la licenciatura como nivel máximo de escolaridad, en contraste con 20% para el correspondiente a padres de alumnos de escuelas públicas; en sentido contrario, los niveles más bajos de escolaridad, corresponden a los padres de estudiantes de escuelas públicas. (Gráfica 2 y prueba de contraste figura 1).

**Gráfica 2**



**Fuente:** Elaboración propia con base en encuesta realizada en 87 planteles de secundaria públicos y privados en la Ciudad de México, en mayo de 2018.

<sup>4</sup> Esta prueba se emplea en dos muestras independientes.

Ranks				
Tipo de escuela		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nivel máximo de estudios de los padres	Pública	1042	579.37	603703.50
	Privada	235	903.40	212299.50
	Total	1277		

Figura 1. Prueba de contraste de Mann- Whitney. Nivel máximo de estudio de los padres

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Nivel máximo de estudios de padres
Mann-Whitney U	60300.500
Wilcoxon W	603703.500
Z	-12.786
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Tipo de escuela

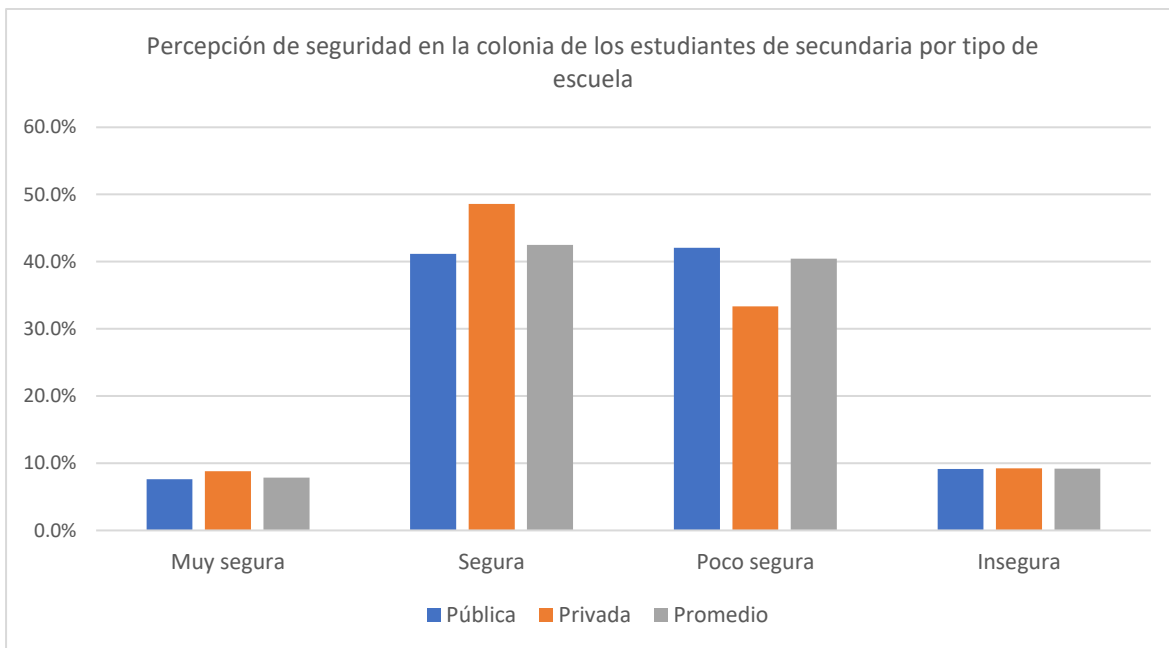
Figura 2. Prueba de contraste de Mann- Whitney. Nivel máximo de estudio de los padres

Al analizar la percepción de los estudiantes sobre la seguridad que hay en sus colonias, hubo una distribución prácticamente igual en los extremos, es decir entre quienes consideraban a sus colonias muy seguras como entre quienes las percibían inseguras, en ambos casos los uno de cada diez estudiantes consideró su entorno como lugares que se perciben inseguras; en interesante resaltar que para cuatro de cada diez alumnos consideran que viven en colonias con poca seguridad. Sin embargo, esta percepción de seguridad cambia al comparar los entornos de los estudiantes; para los estudiantes de escuelas públicas consideran que las colonias que habitan representan entornos poco seguros, en comparación con el grupo de estudiantes de

escuelas privadas; en estos, la percepción de que las colonias donde viven representan lugares de una mayor seguridad. (Gráfica 3 y prueba de contraste figura 2).

Estos hallazgos en las diferencias de percepción de seguridad entre entornos territoriales en donde los estudiantes de secundaria habitan, muestran rasgos de desigualdades profundas que darán pauta a una profundización de los factores particulares de los entornos territoriales.

**Gráfica 3**



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta realizada en 87 planteles de secundaria públicos y privados en la Ciudad de México, en mayo de 2018.

Ranks				
Tipo de escuela		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Seguridad en la colonia	Pública	1125	697.11	784249.50
	Privada	249	644.08	160375.50
	Total	1374		

Figura 3. Prueba de contraste de Mann-Whitney. Seguridad en la colonia.

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>	
	<b>Seguridad en la colonia</b>
<b>Mann-Whitney U</b>	<b>129250.500</b>
<b>Wilcoxon W</b>	<b>160375.500</b>
<b>Z</b>	<b>-2.063</b>
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	<b>.039</b>
<b>a. Grouping Variable: Tipo</b>	

**Figura 4. Prueba de contraste de Mann-Whitney. Seguridad en la colonia.**

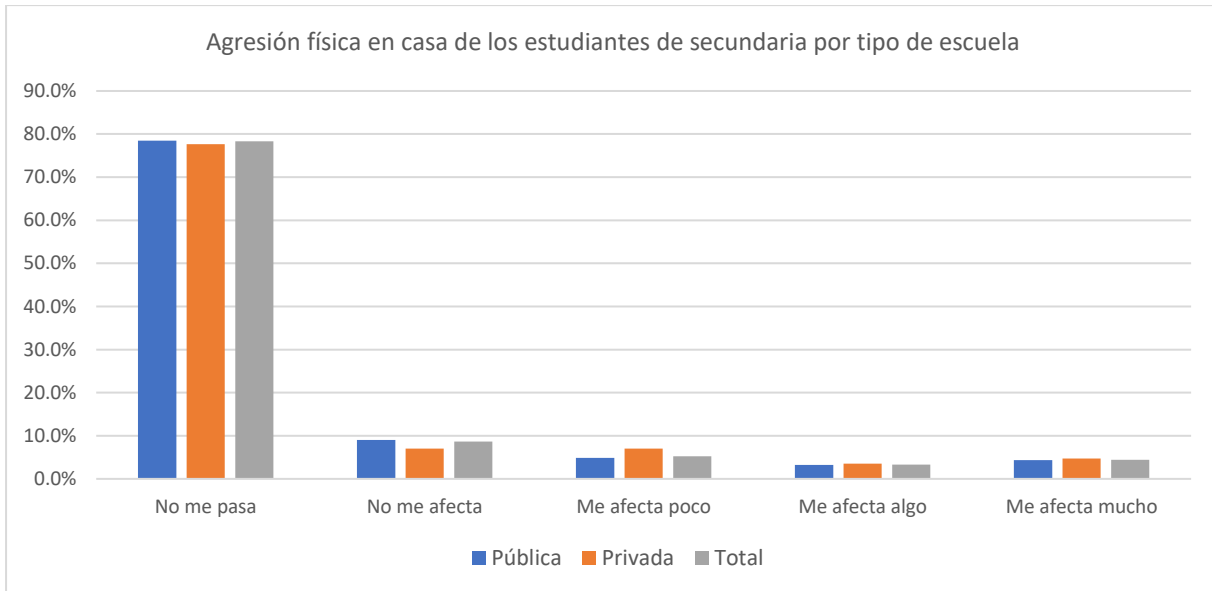
El hogar representa un ámbito fundamental para la socialización de los individuos, en él se desarrollan relaciones que definen las características de personalidad, que son formativas y llegan a ser determinantes para el futuro de los ciudadanos. En este sentido, los resultados de la investigación muestran un 80% de los estudiantes, refirieron que la agresión física representada por golpes y afectaciones corporales directas como una de las formas tácitas de violencia, no ocurre. Por otra parte, dos de cada diez estudiantes reportaron que en sus hogares la violencia física está presente en diferentes grados y nivel de afectación. (Gráfico 4)

Este dato es importante subrayarlo ya que, si se proyecta a nivel del total de los estudiantes de secundaria en la Ciudad de México, esto representa aproximadamente 97,400 alumnos<sup>5</sup>, que de no abordarse el fenómeno de la violencia tenderá a reproducirse e incrementarse generacionalmente.

<sup>5</sup> Considerando que el muestreo fue representativo con un nivel de confiabilidad del 95% y un margen de error de 5%. La población inscrita en este nivel educativo que para la Ciudad de México es de 487,000 alumnos en el ciclo escolar 2019 – 2020.

Esta forma de violencia representada por las agresiones físicas en casa, ocurre lo mismo para estudiantes de escuelas públicas y privadas, así queda demostrado en la prueba de contraste correspondiente (figura 3).

**Gráfico 4**



**Fuente:** Elaboración propia con base en encuesta realizada en 87 planteles de secundaria públicos y privados en la Ciudad de México, en mayo de 2018.

Ranks				
Tipo de escuela		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Agresión física en casa	Pública	1132	692.54	783959.50
	Privada	255	700.46	178618.50
	Total	1387		

**Figura 5.** Prueba de contraste de Mann- Whitney. Agresión física en casa.

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>	
	<b>Agresión física en casa</b>
<b>Mann-Whitney U</b>	<b>142681.500</b>
<b>Wilcoxon W</b>	<b>783959.500</b>
<b>Z</b>	<b>-.396</b>
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	<b>.692</b>

**a. Grouping Variable: Tipo**

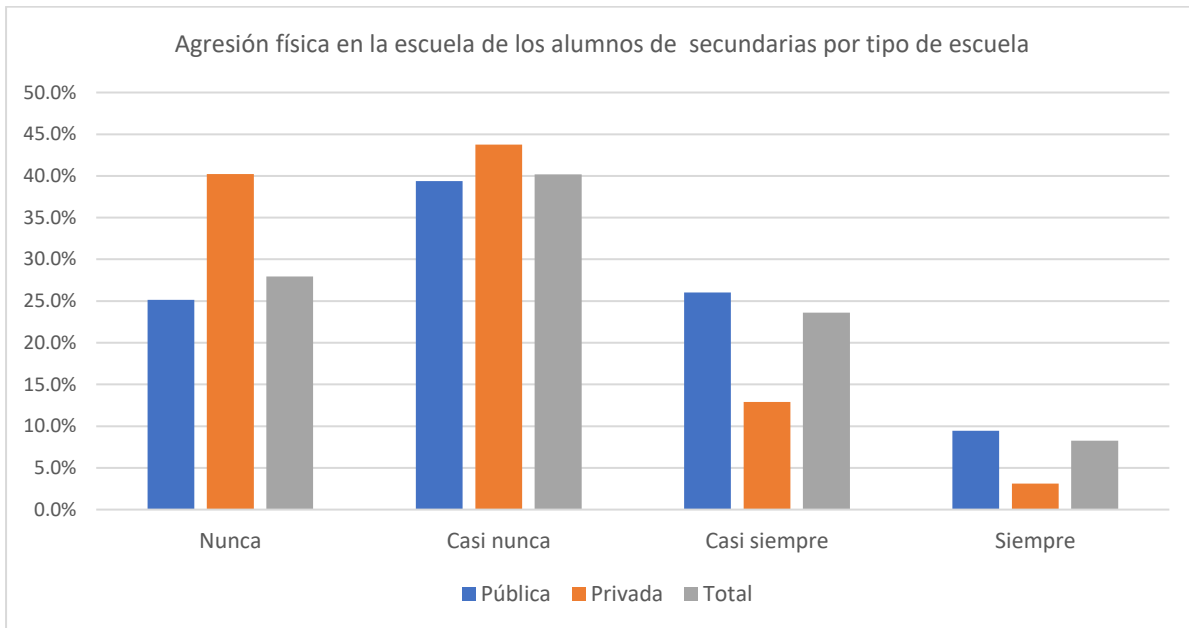
Figura 6. Prueba de contraste de Mann- Whitney. Agresión física en casa.

En los centros escolares de educación secundaria, es notorio que poco más de 70 % de los alumnos son objeto de agresión física, este dato es alarmante, porque proyectado a nivel de la ciudad de México, son aproximadamente poco más de 340 mil alumnos que constantemente viven condiciones y distintos grados de violencia física. Aunque el foco de atención se centra en los estudiantes que reportaron padecer agresiones de manera constante y permanente, 22% y 9% respectivamente. Los porcentajes en sí mismos son altos, pero traducidos en números, estos representan aproximadamente 150 mil estudiantes que diariamente están expuestos a situaciones de agresión física. (Gráfica 5).

Ahora bien, es definitivamente en las escuelas públicas en donde se presenta con mayor intensidad la violencia física. (Gráfica 5 y figura 4)



**Gráfica 5**



**Fuente:** Elaboración propia con base en encuesta realizada en 87 planteles de secundaria públicos y privados en la Ciudad de México, en mayo de 2018.

Ranks				
Tipo de escuela		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Con qué frecuencia en la escuela se agraden	Pública	1133	726.62	823259.00
	Privada	256	555.06	142096.00
	Total	1389		

**Figura 7** Prueba de contraste de Mann-Whitney. Agresión física en escuela.

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>	
	<b>Con qué frecuencia en la escuela se agraden físicamente</b>
<b>Mann-</b>	<b>109200.000</b>
<b>Wilcoxon W</b>	<b>142096.000</b>
<b>Z</b>	<b>-6.516</b>
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	<b>.000</b>
<b>a. Grouping Variable: Tipo</b>	

Figura 8. Prueba de contraste de Mann- Whitney. Agresión física en escuela.

## Conclusiones

La desigualdad no solamente está asociado a condiciones socioeconómicas, como fenómeno complejo refiere a múltiples dimensiones, en particular se analizaron los factores educativos como un indicador de desigualdad, en el supuesto que existe una diferencia en el grado máximo de estudios de los padres de los alumnos por tipo de escuela. Este supuesto quedo comprobado, y a partir de este, las percepciones de violencia en los diferentes ámbitos o esferas en donde los estudiantes desarrollan sus procesos de socialización tendrán diferencias significativas.

Los resultados de la investigación a partir de las diversas pruebas de contraste establecen algunos hallazgos importantes, como lo es que la violencia en casa, es un fenómeno que no distingue condición de desigualdad, es decir que ocurre de con la misma magnitud en hogares de alumnos de escuelas públicas y privadas. No así, cuando las agresiones físicas ocurren en

los centros escolares, ahí sí se presentan de manera diferenciada, centrándose en escuelas públicas tanto por su ocurrencia como por su magnitud. Lo mismo ocurre, respecto de la percepción de barrio como ámbito relacional de seguridad, aquí nuevamente las diferencias son estadísticamente significativas, colocando a los barrios de los alumnos de escuelas públicas como lugares percibidos como más inseguros.

Por lo anterior, se requiere miradas diversas a través de un enfoque transdisciplinar para poder intervenir, construir una serie de indicadores que permitan correlacionar variables de desigualdad social y su incidencia con factores de violencia del entorno, la familia y la escuela. Con este análisis, se desarrollarán las estrategias para contribuir a la generación de modelos transdisciplinarios de intervención con un enfoque holístico para apoyar a la comunidad escolar y disminuir diversas dinámicas de violencia en las escuelas secundarias de la Ciudad de México.

## Referencias bibliográficas

Banco Mundial (2014). Informe anual 2014 del Banco Mundial. [En línea] Disponible en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/213961468326690799/Informe-anual-2014-del-Banco-Mundial> [consultado el 06 de agosto de 2019].

Bonifacio, J. (2019). Artículo Tercero Constitucional: génesis, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1247/1195>

Bracho, Teresa (2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, septiembre, 2002 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001602.pdf> (consultado el 06 de octubre de 2018).

CONEVAL (2017). Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2017 a nivel nacional y por entidades federativas. [En línea] Disponible en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2016.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx) [consultado el 06 de octubre de 2018].

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México, Distrito Federal. 5 de febrero 1917. (DOF 09-08-2019)

Cortes, Fernando y Escobar Latapí, A. (2005). "Movilidad social intergeneracional en el México urbano", Revista de la CEPAL, No. 85 [en línea] Disponible en <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/11005> [consultado el 19 de agosto de 2019]

Gobierno de México. (2016). *Violencia en las escuelas*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>

INEE (2017). Planea. Resultados nacionales 2017. México. [en línea] Disponible en: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLA\\_NEA2017.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLA_NEA2017.pdf) [consultado el 22 agosto de 2019].

INEE (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018 entre las diversas formas de violencia escolar. Ciudad de México, México. [en línea] Disponible en: [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_0601.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0601.html) [consultado el 22 de agosto de 2019].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Buscador: Acoso Escolar*. (en línea) Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=acoso+escolar> [consultado el 06 de agosto de 2019].

Lipset, Seymour Martin y Bendix Reinhard (1962). *Movilidad social en la sociedad industrial*. con un apéndice sobre Movilidad social en la Argentina por Gino Germani, Buenos Aires: EUDEBA, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Martínez Rizo, Felipe (2005). El diseño de sistemas de indicadores educativos: consideraciones teórico-metodológicas. Cuadernos de Investigación, Núm. 14. México: INEE.

Neckerman Kathryn M. and Torche Florencia (2017). Inequality: Causes and Consequences, Annual Review of Sociology Vol. 33:335-357 (Volume publication date 11 August 2007). (En línea) Disponible en <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131755> (consultado el 06 de agosto de 2019).

Solís Patricio y Boado Marcelo (2016). Y sin embargo se mueve...estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina. México, El Colegio de México.

Sorokin Pitirim A. (1962). Dinámica social y cultural, Madrid, editorial: centro de estudios constitucionales.

Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*. 39(158), 20-37. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-atravesar-el-riesgo-los-docentes-frente-a-la-violencia-en-veracruz.pdf>

# CAPÍTULO IV. DOCTORADO FORMACIÓN DE FORMADORES TRANSDISCIPLINARIO

**Manuel Salvador Saavedra Regalado**  
**Virginia González Ornelas**

## **Introducción**

El paradigma del pensamiento complejo sustenta que debe pensarse en términos de organización lo que hasta ahora se ha pensado desde el orden; pensar no de manera disyuntiva, reductiva, excluyente y simplificadora, sino de manera integrada y transversal, sabiendo que no se trata de elegir entre la simplificación o la complejidad, sino de buscar un intersticio para el pensamiento y la vida, en el que sea posible pensar la simplificación como un momento del pensamiento complejo: navegar entre confusión y abstracción, distinguir sin aislar, hacer que se comunique lo que está distinguido (Vallejo-Gómez, 1996).

Las categorías esenciales del paradigma son: orden y desorden (Morín, 1995); organización, auto-organización, autonomía, complejidad y completud (Morin, 1981). Algunos de los problemas que ahora se plantean las ciencias bio-físicas como: pensamiento sistémico, la relatividad, la indeterminación, el contexto o la subjetividad ya se habían planteado por las ciencias humanas y sociales, dado que las determinaciones, leyes, causas y orden preconizado por aquellas no eran suficientes para explicarlos (Bertalanffy, 1995; Heisenberg, 1987).

El enfoque de la epistemología crítica plantea una ruptura epistemológica sistémica, que consiste en superar la epistemología de primer orden (Los sistemas observados. Relación sujeto-objeto) por la epistemología de segundo orden (Piensa el pensamiento de los objetos y los sistemas observadores. Inclusión de la subjetividad), lo que implica transitar de la noción de objeto separado, "individual", a la red de relaciones que constituye cierta integración. Un sistema de relaciones que tiene una estabilidad dinámica, la cual cambia constantemente sus componentes, pero que mantiene su identidad en ese intenso proceso de interrelaciones, y como consecuencia, no hay una relación de orden preestablecida (Gödel, 1981).

La ruptura epistémica capta la dinámica del objeto externo, supera la noción del objeto "cosa", pero no distingue la actividad objetivadora del Sujeto, ni rompe con la noción intuitiva del

sujeto universal separado del objeto. Presta atención a la actividad objetivadora del Sujeto, y explora los límites de la objetividad (Maturana, 1996; Varela, 1996; Foerster, 1998).

La epistemología crítica-gnoseológica se esfuerza en mostrar que la ubicación de la conciencia gnoseológica en la construcción social del conocimiento es compatible con el rigor en la investigación científica del fenómeno, porque no se trata en absoluto de descartar el carácter legal del informe del conocimiento científico, sino de insistir en la problematización de las bases indeterminadas de teorización en las que el investigador recompone una constelación de relaciones posibles sobre las cuales no sabe bien todavía, a qué leyes corresponde o a cual nueva ley –lógica / matemática / experimentalmente válida- podrán corresponder cuando transiten de lo posible a lo necesario (o categorial). En esta perspectiva, asume la incorporación de la historia, en el sentido de realidad en movimiento, para la que no basta describir o explicar, sino es imprescindible construir nuevas realidades, nuevos sujetos y un nuevo sujeto, que no esté subordinado a lo establecido por las teorías o por la tradición (Luminato, 2019; Zemelman, 1992).

## **Objetivos**

- El Programa de Doctorado en Formación de Formadores tiene como objetivo general la formación de profesionales de la educación de alto nivel, que desarrollen investigación educativa para producir y aplicar conocimiento especializado para atender los desafíos de una sociedad compleja, mediante la construcción de opciones viables y posibles; y enriquecer las líneas de investigación del desarrollo curricular, la gestión de programas y la producción de conocimiento en el campo de formación de los formadores.

## **Metodología**

El diseño y desarrollo curricular del programa asume una metodología orientada por principios del pensamiento complejo y del enfoque de la epistemología crítica-gnoseológica de segundo orden, que se concreta a partir de los axiomas de la metodología transdisciplinaria. La especificidad de la metodología implica articular entre, a través y “más allá” de las disciplinas. El “más allá” que alude al *status* del sujeto y su intersubjetividad. El fundamento de esta noción se funda en aportes de la física cuántica (Bohr, 1988; Heisenberg, 1987; Schrodinger, 1989), dado

que las disciplinas resultan incapaces de dar cuenta de la interacción sujeto–objeto y de la trascendencia del sujeto. “El Sujeto no puede ser capturado en un campo disciplinario”; porque separar al Sujeto (tercero incluido) del Objeto de conocimiento, anula su actividad objetivadora e impide una comprensión del mundo, mediante el diálogo de perspectivas, lógicas, diversidad, no como unificación”, y porque no articulan los aspectos teóricos (definición), fenomenológicos (construcción de modelos que conectan los principios teóricos y los datos experimentales observables) y experimentales (realización de experimentos) (Nicolescu, 1996; Nowotny, 2008).

Una metodología transdisciplinaria para la construcción de conocimiento y de identidad profesional de los formadores de formadores, implica distintos tipos de significados: horizontales o interconexiones en un solo nivel de realidad, verticales o interconexiones involucrando varios niveles de realidad y significados de significados o interconexiones involucrando todos los niveles de la realidad.

Con base en lo enunciado anteriormente, la estructura del diseño curricular y su desarrollo, integra un curso propedéutico y 23 espacios, distribuidos en cuatro campos formativos a lo largo de 6 Semestres Modulares en modalidad escolarizada. Apéndice 1. Con una carga académica de 200 horas por Módulo semestral: 1200 del programa.

El Curso Propedéutico (CPR) es el espacio previo al inicio formal del desarrollo de la Malla Curricular del Programa, aborda tres temas: a) Adquirir habilidades que permitan sistematizar un proceso metodológico de investigación científica cuantitativa, b) habilitación para la gestión de los espacios de enseñanza en plataforma (*e-learning*) y c) redacción de textos científicos, con una carga académica de 80 horas, sin valor a créditos y constituye el procedimiento de ingreso al programa.

Los campos o áreas formativas son:

- a) Investigación (EFI), que articula 9 espacios curriculares: EFI-1 Paradigmas y epistemología de investigación, EFI-2 Metodología de la investigación para la formación, EFI-3 Diseños e implementación de proyectos de investigación, EFI-4 Marco teórico y problematización de teorías, EFI-5 Estado del conocimiento, EFI-6 Técnicas e instrumentos de investigación en la formación de formadores, EFI-7 Trabajo de Campo I,



EFI-8 Trabajo de campo II (Sistematización) y EFI-9 Evaluación y teorización. Apéndice 2.

- b) TIC en la investigación (EFT), que articula 5 espacios curriculares: EFT-1 Cultura y práctica digital en la investigación, EFT-2 Software para la gestión de información y el tratamiento cualitativo de datos, EFT-3 TAC para la gestión de ambientes de aprendizaje y la evaluación, EFT-4 Software para la gestión de información y el tratamiento cuantitativo de datos, EFT-5 Redacción del informe y elaboración de artículos de investigación. Apéndice 3.
- c) Gestión y desarrollo curricular (EFG) que articula 4 espacios curriculares: EFG-1 Teorías curriculares, EFT-2 Modelo educativo y desarrollo profesional, EFT-3 Gestión del desarrollo y la innovación curricular, EFT-4 Evaluación curricular. Apéndice 4.
- d) Formación de formadores (EFF) que articula 5 espacios curriculares: EFF-1 Evaluación de políticas y programas de formación, EFF-2 Teorías de la formación de formadores, EFF-3 Innovación metodológica en la formación de formadores, EFF-4 Ética de la investigación y de la formación, EFT-5 Construcción del conocimiento de la formación de formadores. Apéndice 5.

Una singularidad del Programa consiste en que cada Módulo semestral articula entre sí los espacios curriculares mediante Módulos, y estos se articulan igualmente. Apéndices 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. La organización modular concibe y organiza los estudios a partir de los requerimientos de proyectos de investigación original que desarrollan los doctorandos desde el inicio del programa, resolviendo de esta manera la atomización de los conocimientos que, de presentarse en forma aislada (disciplinaria), impiden la identificación de las ideas significativas y el análisis global de los problemas actuales de la realidad concreta. Los proyectos de investigación original se despliegan en doce líneas de investigación, de las cuales tres se articulan a cada uno de los campos formativos anteriormente mencionados. La concepción de totalidad y el objeto de conocimiento, justifican la transdisciplinariedad entendida como forma de integración, en la búsqueda de aportaciones a un objeto de la realidad que se pretende develar o construir.

Con el propósito de que la articulación se profundice entre los espacios curriculares de cada módulo, entre los módulos y entre éstos y los proyectos de investigación, se ha instituido un seminario permanente, que se realiza dos veces por cada módulo, con la participación de los asesores, los doctorandos y académicos externos al programa. A éstos últimos se les invita, teniendo en cuenta sus méritos en un tema específico del campo de formación de formadores, según se aborde en cada sesión.

Otra singularidad del Programa consiste en que para el desarrollo curricular se emplea una diversidad de procedimientos metodológicos: estudio de casos (enfoque didáctico y enfoque investigativo); seminario y seminario-taller; aprendizaje basado en problemas; resolución de problemas; aprendizaje basado en proyectos de investigación; análisis de artículos, textos o documentos; videos, proyectos de grupo (*Group Project*); *Focus Group*, taller transdisciplinario integral (TTI), transdisciplinariedad socio-interactiva, Aprendizaje transdisciplinar basado en proyectos colaborativos, entre otros.

Para la dinámica operativa se articulan diversas técnicas: cuchicheo, phillips 66, metaplan, torbellino de ideas (*brainstorming*), bola de nieve, simposium, panel, forum, entre otras.

La estrategia de organización del desarrollo curricular se apoya mediante el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre temas específicos del campo de formación de formadores. En este espacio el protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo. Es un espacio para pensar, sentir y actuar colectivamente.

La estructura organizativa considera tres fases: a) Conexión o sensibilización de los participantes a través de datos, expresión de experiencias, etcétera; b) Profundización en la temática de estudio, conceptos, ideas, etcétera; e c) Incorporación del nuevo conocimiento y compromiso con las consecuencias o la realidad con otra visión o actitud.

## **Resultados**

Son dos las generaciones que han egresado del programa y dos las que actualmente lo cursan. En todos los casos les ha sido muy difícil asumir los razonamientos fundantes del paradigma del pensamiento complejo y, aún más, el enfoque de la epistemología crítica que argumenta la construcción del conocimiento, con base en el patrón de la organización relacional.

La operación de la metodología transdisciplinaria se vuelve relativamente fácil, ya que los contenidos se sitúan como medios y no como finalidad formativa. Aquí ha sido, particularmente, interesante la capacidad de los doctorandos para construir (antes que describir y explicar) propuestas de intervención formativa innovadoras, basadas en la lectura de la realidad (historia) del presente y del futuro.

Los espacios curriculares de la malla curricular articulados entre sí en cada módulo y entre los Módulos y con los proyectos de investigación ha provocado un conflicto cognitivo entre los doctorandos, a causa del peso de la formación disciplinaria previa. Este conflicto se profundiza en los espacios de la práctica concreta, dado que no es asimilable en los entornos en los que los doctorantes desarrollan sus proyectos de investigación.

Aunque los doctorantes, al egresar expresan su satisfacción con el programa, argumentando su pertinencia en los informes de investigación que presentan para optar por el grado académico, se tiene pendiente su seguimiento para conocer su desempeño en los espacios de su práctica formativa.

La planta académica ha logrado un nivel de apropiación de los razonamientos fundantes del programa y de su metodología, integrados en un cuerpo académico que intercambia la diversidad de opciones del desarrollo curricular.

## **Conclusión**

El diseño curricular del Programa de Doctorado Formación de Formadores, asume una propuesta de innovación al intentar transitar del pensamiento disciplinario al transdisciplinario. En este sentido, ha logrado incorporar a todos los componentes del proceso educativo: asesores, tutores, doctorandos, proyectos, recursos, procesos y productos. Asimismo, ha potenciado el desempeño de los doctorandos en términos de competencias investigadoras.

De manera progresiva se advierte la diversidad de modos en los que los doctorandos construyen su conocimiento y en sus formas de participación, al sistematizarlo y socializarlo. Los productos se refieren a las concreciones con las que se pone en evidencia el conocimiento construido: ensayos, informes diagnósticos, informes de prácticas de investigación, informes parciales y finales de procesos de investigación, diseños y/o proyectos, prototipos (equipos,

máquinas, modelos, metodologías), puestas en común, ponencias, síntesis o resúmenes (*abstracts*). Se espera que en el presente-futuro se optimice el diseño y el desarrollo curricular, alimentándose con los insumos potenciales que se identifiquen en la evaluación y seguimiento de los egresados.

### Referencias bibliográficas

Bertalanffy, L. V. (1995). *Teoría general de sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Böhr, N. (1988) *La teoría atómica y la descripción de la naturaleza*. Alianza Editorial.

Foerster, H. V. (1998). Por una nueva epistemología, en *Metapolítica*, No. 8. Vol. 2, Núm. 8, pp. 629-641 [http://www.uabcs.mx/files/archivos/08052020\\_001507\\_Foerster-Por%20una%20nueva%20epistemologia.pdf](http://www.uabcs.mx/files/archivos/08052020_001507_Foerster-Por%20una%20nueva%20epistemologia.pdf)

Gell-Mann, M. (1988). *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Tusquets

Gödel, K. (1981). On formally undecidable propositions of <principia mathematica> and related systems I, en Heijenoort, J. V. eds. *From Frege to Gödel*. Harvard University Press.

Heisenberg, W. (1987). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Seix-Barral.

Luminato, L. (2019) *La epistemología crítica. Una alternativa epistemológica para la configuración de una nueva ciencia social para América Latina*. Aldea Global

Maturana, H. (1996). *El árbol del conocimiento. Debate. Las bases biológicas del conocimiento*. Barcel.

Morín, E. (1980). La antigua y la nueva transdisciplinariedad, en *A. X. Amicale des anciens élèves de l'école polytechnique*.

Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

Nicolescu, B. (1996). *Transdisciplinariedad – Manifiesto*. Editions du Rocher, Colection Transdisciplinarité.

Nowotny, H. (2008). The potencial of transdisciplinarity, en <http://.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5> .

Schrödinger, E. (1989). *Life and throught*. Cambridge University Press.

Vallejo-Gómez, N. (1996). El pensamiento complejo contra el pensamiento único, en *Revista de sociología y política*. Nueva Época No. 8. Universidad Iberoamericana.

Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas, en Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar Editores.

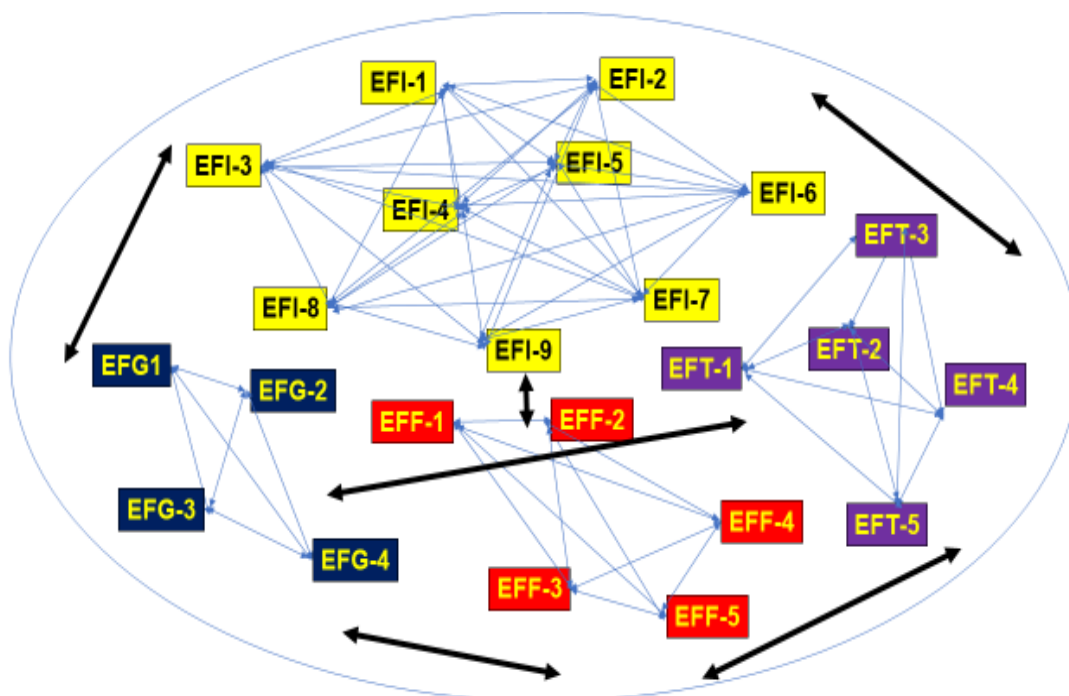
Varela, F. (1996). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Gedisa.

Zemelman, H. (1989). *Crítica epistemológica de los indicadores*. El Colegio de México.

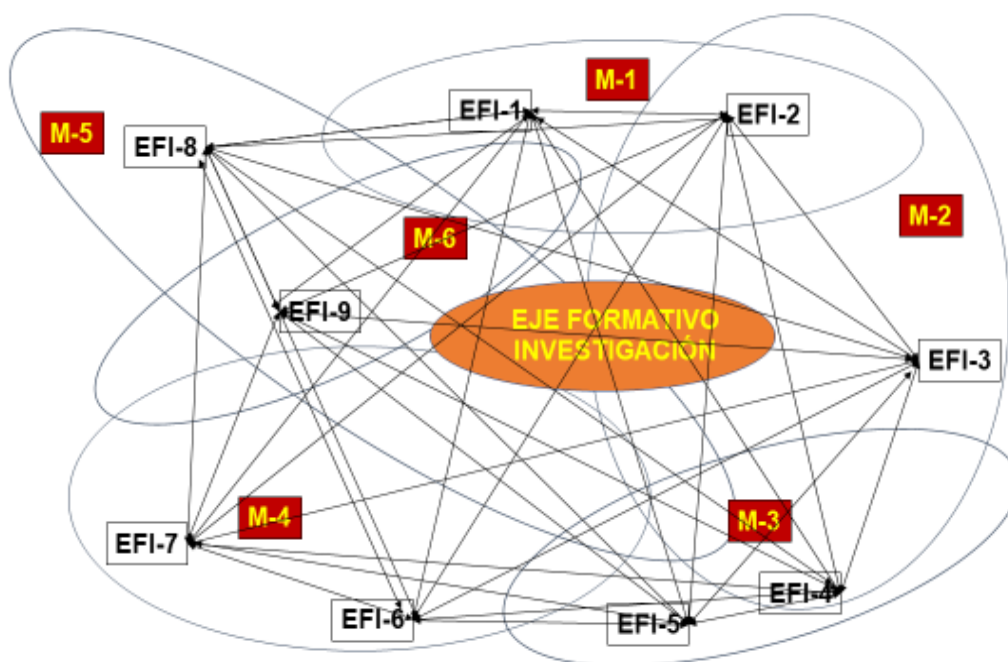
Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. II. Historia y necesidad de utopía*. Editorial Anthropos-El Colegio de México.

## Apéndices

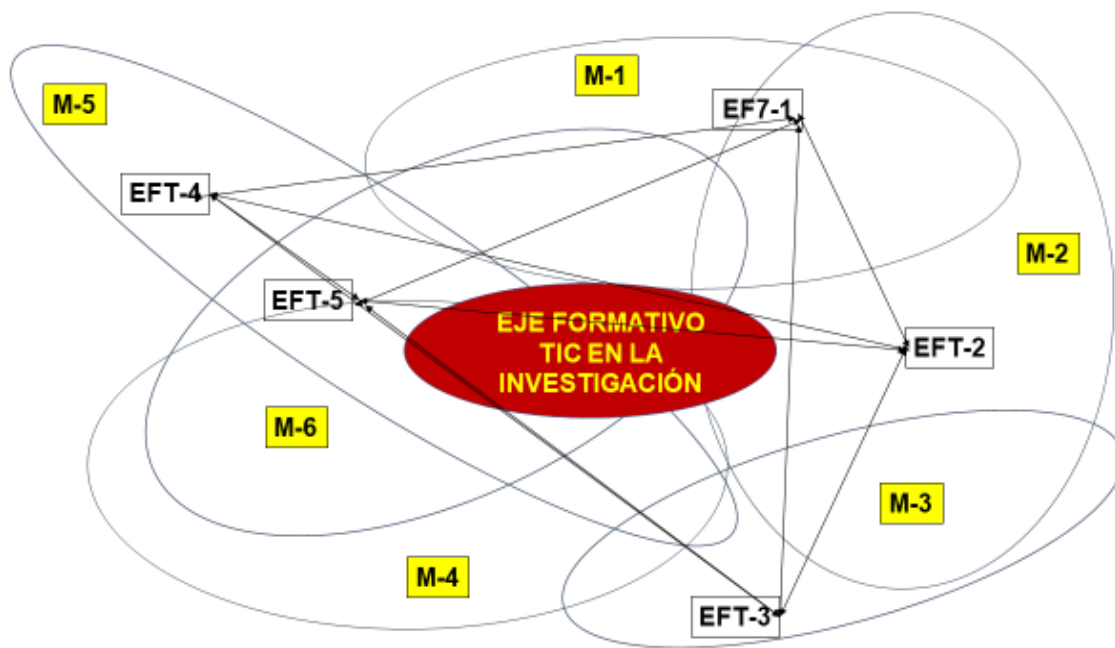
### Apéndice 1



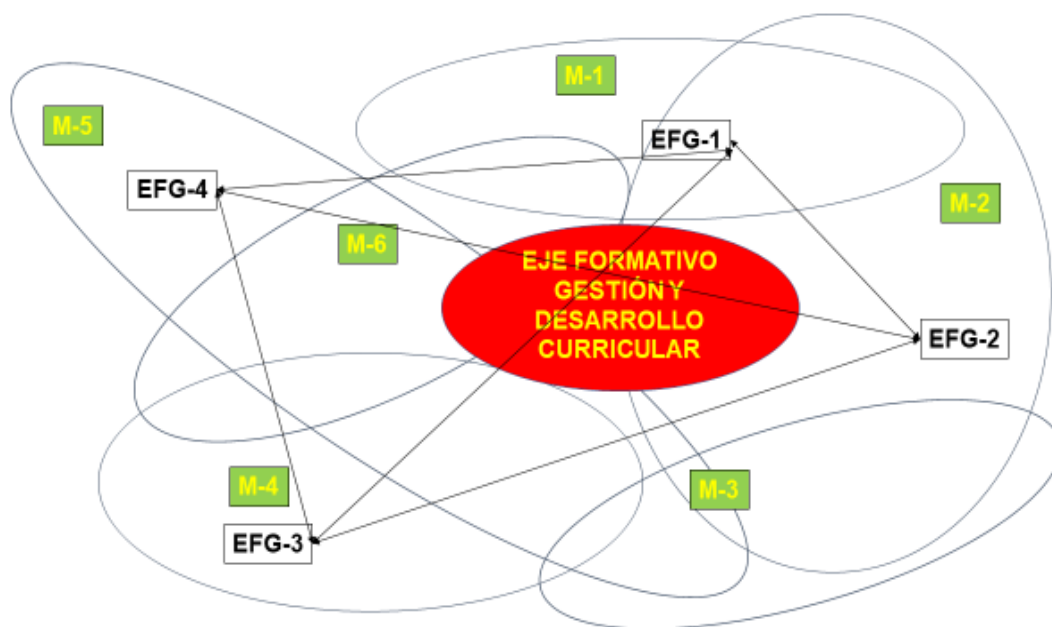
### Apéndice 2



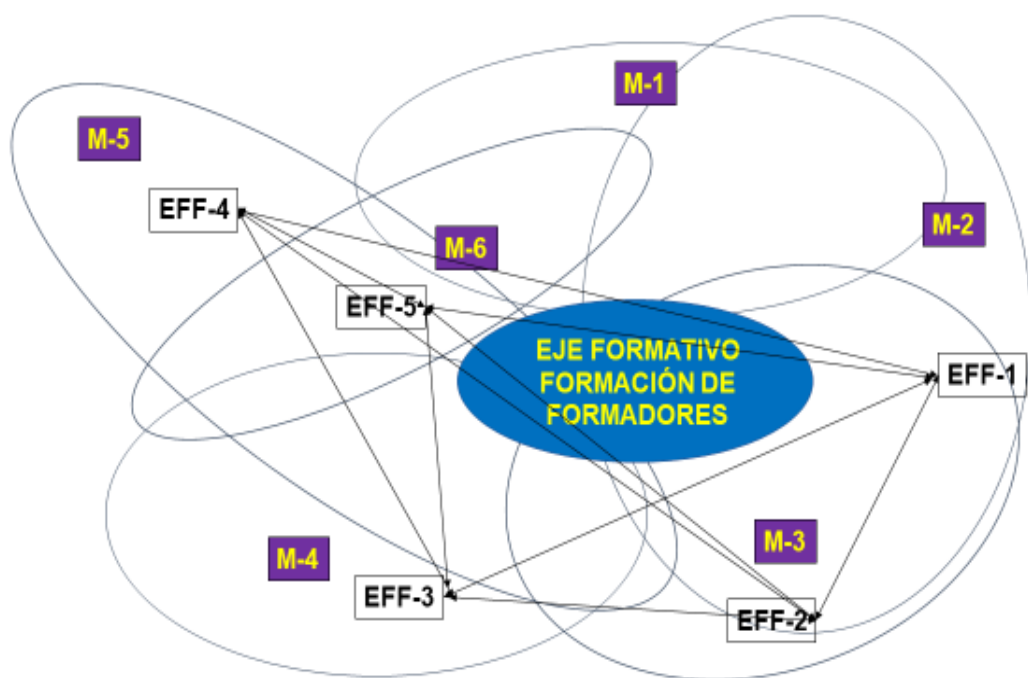
### Apéndice 3



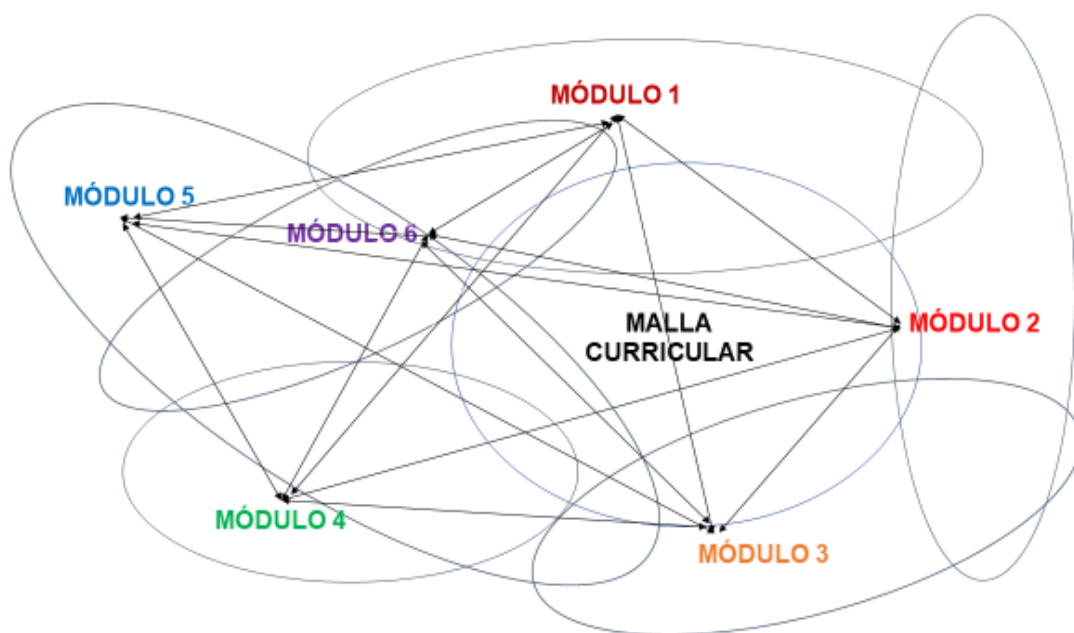
### Apéndice 4



## Apéndice 5

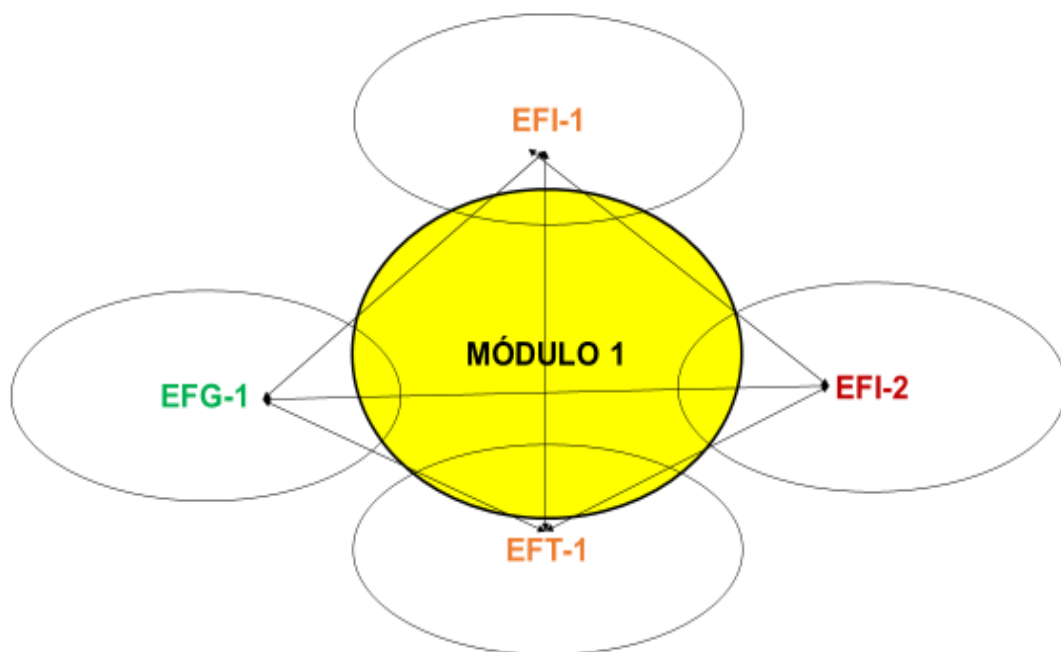


## Apéndice 6

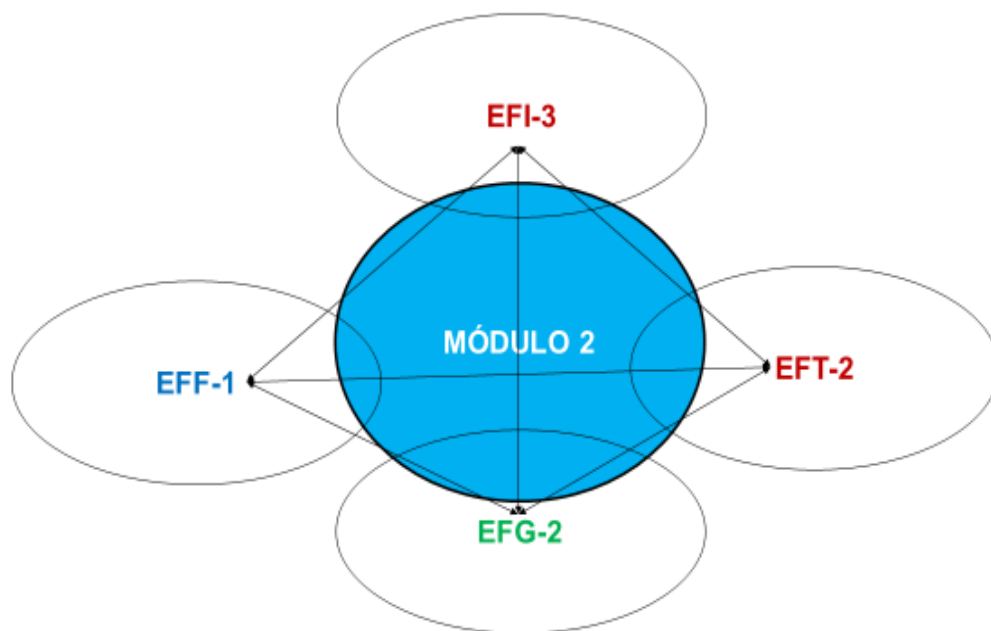




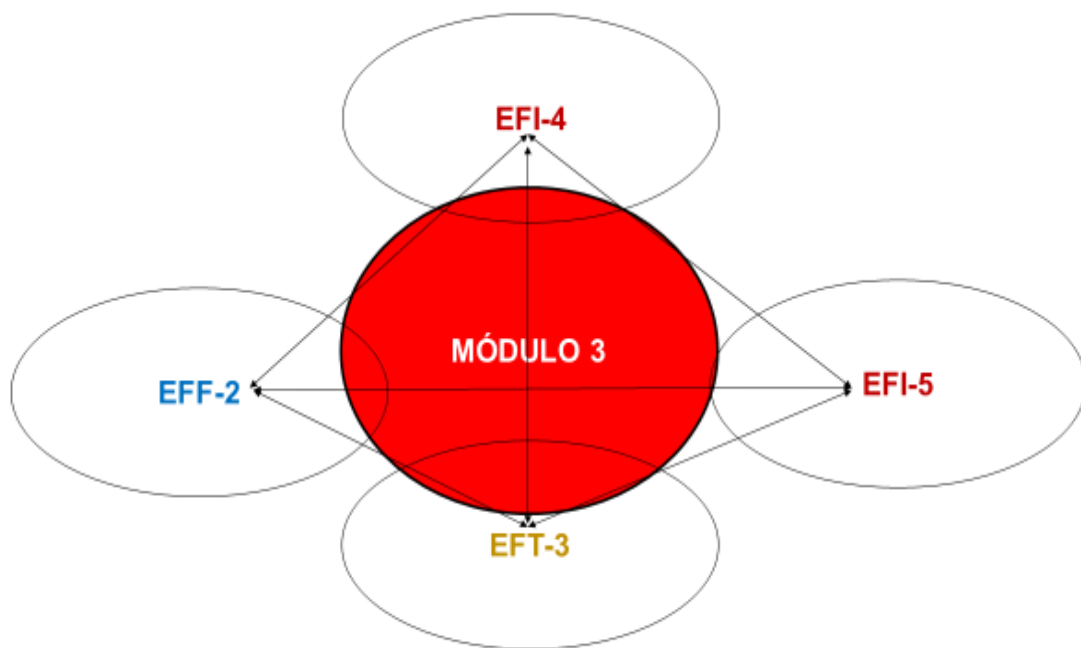
## Apéndice 7



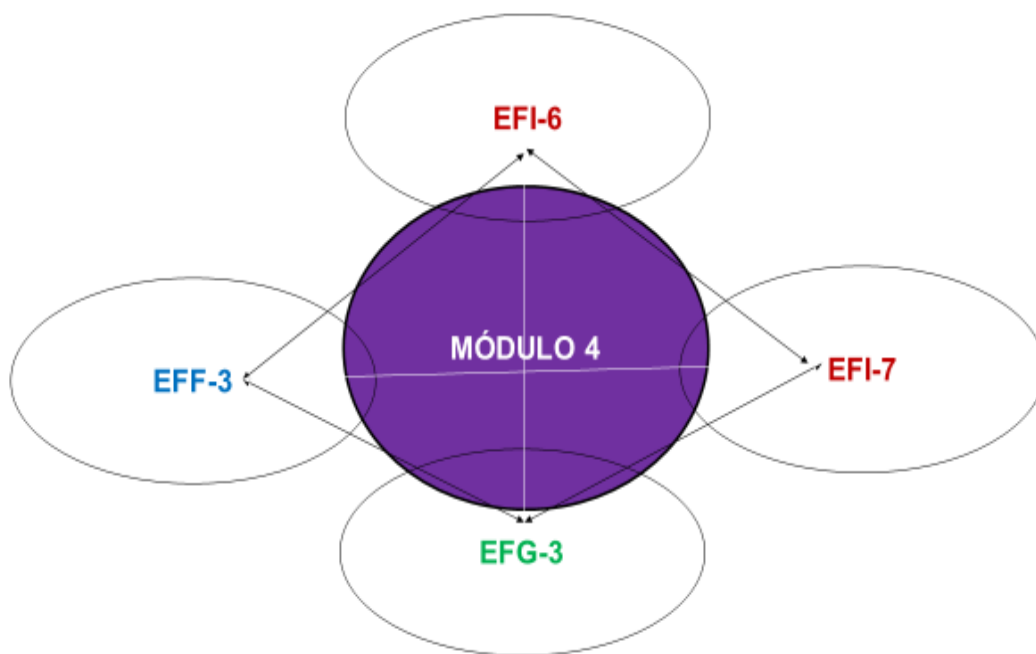
## Apéndice 8



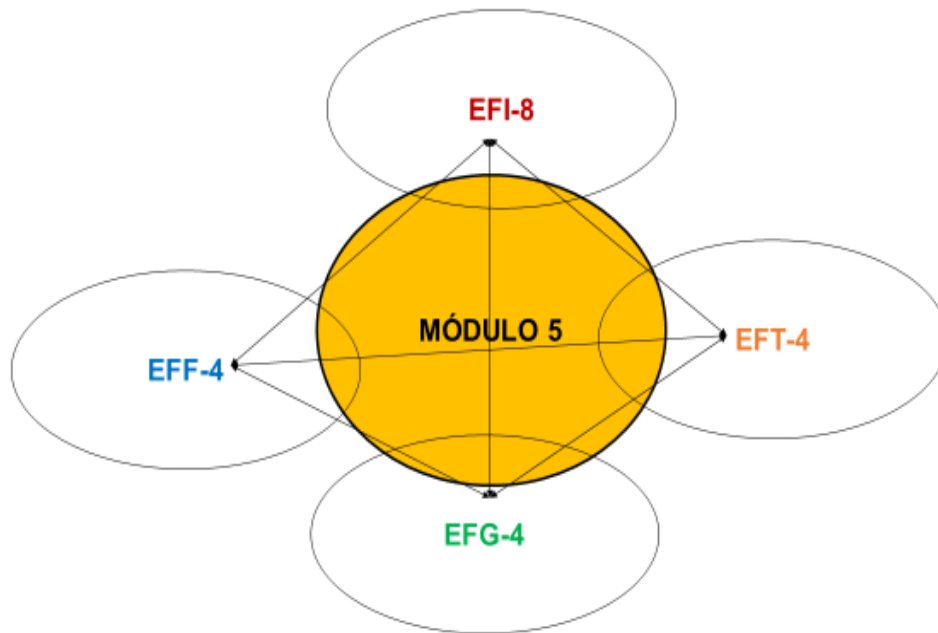
Apéndice 9



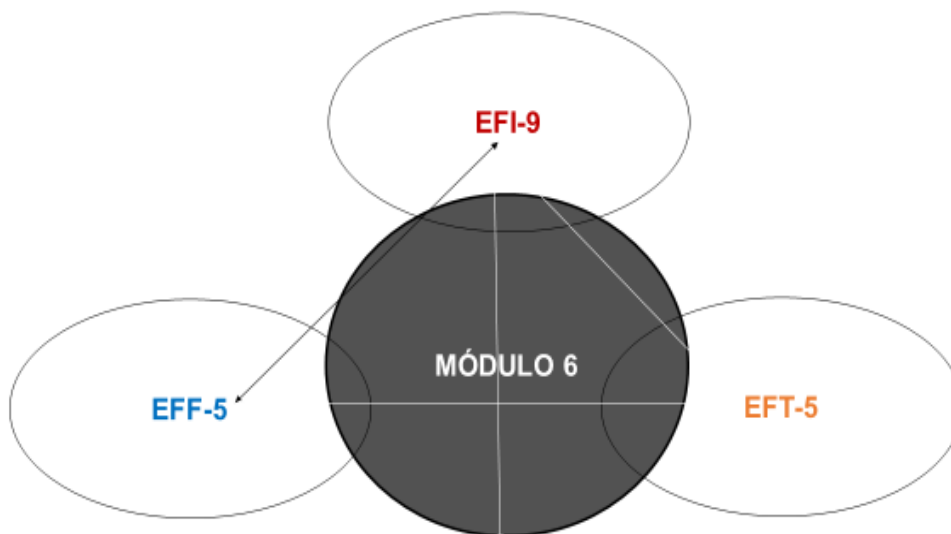
Apéndice 10



## Apêndice 11



## Apêndice 12



# **CAPÍTULO V. HABILIDADES, EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UABC**

**Heidy Anhely Zúñiga Amaya**

## **Introducción**

El programa educativo Licenciatura en Historia en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC tiene su origen en el año 2009 cuando ingresa la primera generación. Con un aproximado de 20 estudiantes, la tarea de formar historiadores inició en ese periodo y se ha dado de manera continua durante los últimos once años.

A diferencia de otras ofertas educativas en la disciplina, la licenciatura de Mexicali presenta una dinámica distinta a otras universidades del país: el sistema semi escolarizado. Esto significa que los estudiantes sólo cursan su carga de materias presenciales los viernes y sábados, el resto de la semana se destina a asesorías optativas y a la consulta de fuentes en espacios como los archivos históricos de donde emana la información para sus investigaciones.

Después de un seguimiento a los egresados de las siete generaciones, se ubican como campos de acción la docencia, la investigación y la divulgación de la historia. La docencia se presenta como el área de mayor desempeño profesional de los licenciados en Historia en instituciones públicas y particulares, principalmente en nivel básico secundaria y educación media superior. Otros más se han dedicado al estudio de algún posgrado, por lo que dedican su tiempo a la investigación y, en menor cantidad, se encuentran aquellos egresados quienes a través de proyectos individuales o proyectos de diversos organismos han producido documentales, programas de radio y publicaciones en revista cuyo fin es la divulgación de la historia regional.

A partir de este balance, es que un nuevo estudio se asomaba como pertinente y necesario y se relaciona con las expectativas, áreas de oportunidad y habilidades de los estudiantes que cursaban sus primeros semestres y quienes en un lapso de entre dos y cuatro años se convertirán en profesionistas de la Historia. En este sentido, el estudio tiene como

objetivo identificar la percepción que los estudiantes tienen sobre el programa educativo, su potencial y su futuro ejercicio profesional.

#### Estudiantes de Historia: expectativas, habilidades y áreas de oportunidad

Para el ciclo 2019-2 la población estudiantil de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas se conformó con un total de 67 alumnos distribuidos en primero, tercero, quinto y séptimo semestre. Para efectos de la investigación se aplicó un instrumento a los alumnos que cursaban los primeros semestres, dejando intencionalmente fuera a los inscritos en quinto y séptimo semestre, debido a que estos últimos en menos de un año iniciarían su proceso de egreso y posterior graduación de la licenciatura, por lo que el ejercicio de exploración ya no sería necesario en una edad académica tan avanzada como la suya.

El instrumento lo respondieron 34 estudiantes, quienes representaron para el periodo 2019-2, más del 50% de la matrícula de la Licenciatura en Historia. La distribución de los alumnos se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1:

#### **Número de cuestionarios aplicados a estudiantes de la Licenciatura en Historia, FCH.**

<b>Generación</b>	<b>Semestre</b>	<b>Estudiantes</b>
2017	Primero	15
2018	Tercero	19
Total		34

Previo a la aplicación del instrumento, se programó una sesión con los estudiantes con el objetivo de explicar el proceso y finalidad de su participación. Producto de ese acercamiento se obtuvieron datos que permitieron conocer la percepción que tienen respecto al programa educativo que cursan. Dentro de las fortalezas, los alumnos identificaron a su planta docente, principalmente a los profesores de tiempo completo, como formadores de calidad y eficientes en su ejercicio profesional. También señalan como ventaja el hecho de que no compartan el Tronco Común de Ciencias Sociales con el resto de los programas educativos de la Facultad, pues desde el primer semestre el plan de estudios contempla materias exclusivas para los futuros historiadores.

Es importante señalar que la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC se conforma de cinco programas educativos: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología e Historia. Los primeros cuatro comparten el Tronco Común de Ciencias Sociales, esto significa que los dos primeros semestres los estudiantes cursan las mismas materias sin distinción. Para inscribirse a tercer semestre eligen la carrera de su preferencia y su ingreso depende del promedio que obtuvieron en los dos semestres concluidos (Facultad de Ciencias Humanas, 2020). Los alumnos de Historia se inscriben desde el primer semestre a su carrera, por lo que su formación inicia en el semestre uno con asignaturas definidas en su plan de estudios.

Aunado a lo anterior, los alumnos señalaron como una gran ventaja contar con un laboratorio propio. Desde el 2015 se adecuó un espacio en la biblioteca de la Facultad como Laboratorio de Historia. Acondicionado con equipo de cómputo, estudiantes y profesores tienen acceso a una base de datos que contiene los documentos del Fondo Baja California del Archivo General de la Nación (AGN), es decir, las fuentes primarias que antes sólo podían consultarse en la Ciudad de México hoy se encuentran al alcance de los alumnos ahorrando tiempo y recursos de diversa índole.

Sin embargo, además de las fortalezas, los estudiantes compartieron lo que ellos consideran las debilidades del programa educativo. Una de ellas refiere la formación de algunos de sus profesores, principalmente a los de asignatura, pues su preparación académica ha sido distinta a la disciplina histórica. Entre sus profesores se encuentran antropólogos, sociólogos, comunicólogos, por citar varios ejemplos, así, los alumnos externaron su preferencia a que sus clases se impartan sólo por historiadores. Aunado a lo anterior, también compartieron su preocupación por el nulo trabajo de archivos, pues algunos se encuentran cursando la mitad de sus créditos y no se han presentado las visitas a los archivos históricos. Se subraya que la materia prima del historiador emana de las fuentes primarias y éstas se encuentran catalogadas para su consulta en los archivos municipales, estatales y particulares, si no se acude a ellas el proceso de investigación no se lograría.

Posterior al acercamiento con los estudiantes que responderían el instrumento, se expusieron las instrucciones, recomendando que fueran lo más imparcial posible, enfatizando en que se trataba de un ejercicio de introspección o autoevaluación. Los tópicos considerados como ejes rectores dentro del instrumento fueron:

1. Describir su principal habilidad en el ámbito académico.
2. Describir su principal debilidad en el ámbito académico.
3. Una definición personal en tres adjetivos.
4. Cómo visualiza su vida en los diez años.
5. Definición de Historia: ¿qué estudia? ¿cómo se estudia? ¿para qué se estudia?

Después de la aplicación del instrumento, se dedica al análisis de los resultados. De los 34 instrumentos aplicados, 15 estudiantes cursaban el primer semestre, por lo que su formación recién iniciaba; los 19 restantes, estaban inscritos en tercer semestre, teniendo un año y medio de experiencia como alumnos universitarios. Dentro de las fortalezas académicas reconocidas por parte de los estudiantes encontramos las habilidades para escribir, memorizar, investigar y aprender, éstas últimas son las que se presentaron con mayor frecuencia. Mencionadas en menor número se encuentran leer, exponer, comprender y estudiar. Es importante señalar que las destrezas reconocidas por los alumnos son aquellas que sugiere el perfil de ingreso de la licenciatura, por lo que hay una estrecha relación con las competencias básicas en el ejercicio del historiador. El gusto por la lectura y la capacidad por hacerla crítica, una buena redacción e investigación, además de una acertada expresión oral a través de las exposiciones grupales, son habilidades que se fortalecerán de manera paulatina durante su formación académica.

El segundo tópico del instrumento explora las áreas de oportunidad de los estudiantes, es decir, aquellas cualidades en donde los alumnos no se reconocen tan fuertes o requieren fortalecer, por lo que necesitan una mayor atención. Las debilidades expuestas son: distracciones, indisciplina, flojera, inadecuado empleo de su tiempo, falta de retención, incapacidad de sintetizar, irresponsabilidad, y concentración. Si realizamos un análisis sobre las diferencias entre las fortalezas y debilidades manifiestas por los estudiantes, encontramos que las primeras se definen por cuestiones estrictamente académicas, es decir, a prácticas relacionadas con su desempeño escolar como la lectura, la redacción y la investigación, por citar algunos ejemplos. Las áreas de oportunidad en cambio se relacionan más con aspectos de conducta personales, por ejemplo, hábitos que pueden corregirse modificando comportamientos en pro de un mejor desempeño como estudiantes y que poca relación tienen con el plan de estudios o dinámicas institucionales.

Tabla 2:

**Principales fortalezas y áreas de oportunidad académica reconocidas por los estudiantes de la Licenciatura en Historia, FCH.**

<b>Fortalezas</b>	<b>Áreas de oportunidad</b>
Escribir	Distracciones
Memorizar	Indisciplina
Investigar	Flojera
Aprender	Inadecuado uso del tiempo
Leer	Poca retención
Exponer	Falta de concentración

Una de las grandes dudas de los estudiantes universitarios es la proyección laboral, es decir, los espacios en donde se insertarán profesionalmente una vez que egresen. En el pasado, las relaciones laborales se consideraban en comparación con lo efímeras e inestables que son en el presente. Hasta hace poco tiempo los jóvenes con formación universitaria se incorporaban de manera casi natural y fluida al mercado de trabajo, en la actualidad se ven inmersos en complejas y múltiples formas de transitar a su vida laboral (González Lorente, 2016). En ese sentido es que el instrumento aplicado a nuestros estudiantes incluye el apartado de expectativa laboral, en donde se visualizan en diez años desempeñando sus tareas como profesionistas de la Historia. El plan de estudios de estudio con el que trabaja actualmente la Licenciatura en Historia se implementó en el 2006 y define como campos de acción o espacios en donde un Historiador puede desenvolverse son la docencia, la investigación y la divulgación (Facultad de Ciencias Humanas, 2020).

Es importante definir que un plan de estudios se concibe como aquel que está a favor de la formación de un profesional, que le permite enfrentar de una manera más amplia los problemas planteados por la demanda social y los requerimientos que el mercado de trabajo exige de los profesionistas formados en una cierta disciplina (Hernández Hernández, 2010), por lo que cuando se oferta en un programa educativo éste ya responde a determinadas necesidades tanto nacionales como profesionales.

Las materias del plan de estudios en su etapa terminal (séptimo y octavo semestre) delimitan perfectamente esas áreas. Para el campo de la docencia, los estudiantes cursan dos materias, Didáctica de la Historia y Taller de Enseñanza de la Historia. En la primera de ellas se



revisan contenidos teóricos como modelos educativos, estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza e historia de la educación a través de la revisión de las políticas educativas implementadas en nuestro país desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. En Taller de Enseñanza de la historia los contenidos programáticos se relacionan con la práctica docente por lo que versan en aspectos que suceden al interior de la clase como las planeaciones didácticas, la elaboración de exámenes y ejercicios frente a grupo en su rol como profesores.

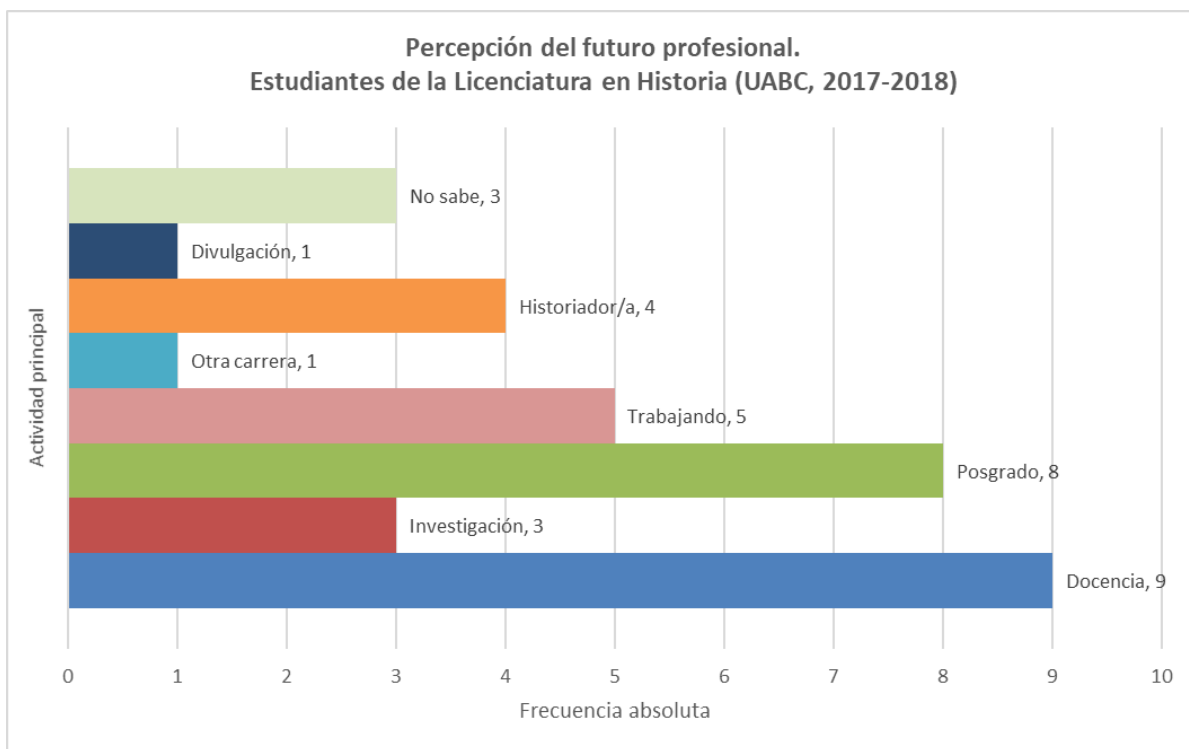
Las materias dedicadas a la investigación se perfilan desde el primer semestre, sin embargo, los seminarios de investigación forman parte del plan de estudios también en la etapa terminal. En séptimo semestre los estudiantes cursan la asignatura Seminario de Generación del Conocimiento Histórico en donde aprenden la elaboración de un proyecto de tesis. En octavo semestre, la materia subsecuente es Seminario de Aplicación del Conocimientos Histórico en donde inicia la elaboración de su tesis. El objetivo de la materia es avanzar por lo menos en dos capítulos que son expuestos en un coloquio evaluado por la planta docente de la licenciatura.

El tercer eje terminal del programa educativo lo completa la divulgación de la Historia y para ello los alumnos revisan temáticas relacionadas con proyectos de gestión que permiten acercar a la población en general al conocimiento histórico. También los semestres de séptimo y octavo son dedicados a conocer sobre políticas públicas relacionadas con patrimonio cultural y la gestión de proyectos históricos. En este sentido, los estudiantes han trabajado en la restauración de museos comunitarios y recorridos históricos por la ciudad de Mexicali. (Facultad de Ciencias Humanas, 2020)

Este recorrido por los tres ejes terminales de la Licenciatura en Historia muestra las áreas profesionales en las que un egresado puede desempeñarse. El instrumento con el que se fundamenta el estudio contempla un tópico sobre las expectativas de los estudiantes en el campo profesional, es decir, en donde se visualiza una vez que concluya su carrera universitaria. De los 34 alumnos participantes, nueve de ellos se imaginan trabajando como docentes en nivel básico (secundaria) o medio superior (preparatoria); ocho de los estudiantes creen continuar con su preparación académica a través del estudio de un posgrado (maestría o doctorado); cinco más anotaron que se encontrarán trabajando, pero no describieron con claridad el tipo de actividad que desempeñarían. Sólo uno de ellos eligió la divulgación como ejercicio profesional a futuro.

Un punto relevante referente a la percepción profesional son las respuestas un tanto ambiguas por parte de los alumnos. Por ejemplo, cuatro de ellos señalaron que trabajarán como historiadores, pero no definen las áreas a las que se dedicarán o si apuestan por una combinación de todas las actividades a las que un profesional de la historia puede dedicarse, por lo que desconocemos si hay una falta de claridad en el trabajo del historiador; y en ese sentido es también signo de preocupación que tres de ellos, es decir, el 8.8% no sepan a qué se dedicarán una vez que concluyan su licenciatura.

Gráfica 1.



Percepción del futuro profesional. Estudiantes de la Licenciatura en Historia, FCH.

La parte teórica del instrumento se reflejó a partir de preguntas básicas para los estudiantes. Es importante para nuestro estudio identificar el conocimiento que los alumnos de primer y tercer semestre tienen respecto a la disciplina histórica y su quehacer, por ello se les cuestionó qué es la historia, cómo se estudia y para qué se estudia. Si bien, el avance en los contenidos y las lecturas que han realizado hasta este momento de su corta edad escolar representa un reducido progreso, con estas tres preguntas se reconocería el alcance de su aprendizaje.

Una de las estudiantes respondió: “para mí la historia es la disciplina que evalúa y explica a la humanidad. Lo estudia a través de la huella del hombre y su objetivo es conservar la memoria histórica de éste” (Tafoya, 2018). En ese sentido, se entiende que la concepción que la alumna tiene sobre la función social de la historia se relaciona lo que en palabras de Enrique Florescano es “dotar a un pueblo o a una nación de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva” (Florescano, 2012). Además, identifica claramente que el pasado humano se recupera a través de consulta de las fuentes de información que el hombre deja al paso del tiempo y que son herramientas fundamentales cuando el historiador las interpreta como parte de su ejercicio profesional.

### **Consideraciones finales**

Uno de los objetivos de este trabajo además de la reflexión es la búsqueda de mecanismos que permitan mejorar el programa educativo Licenciatura en Historia, es decir, después de analizar los resultados e identificar aquellas áreas de oportunidad manifiestas por los estudiantes, nuestra tarea es intervenir desde nuestros roles como profesores y, como parte de la institución con el fin de que los estudiantes se sientan acompañados, escuchados y atendidos. Una de las tareas en las que ya se trabaja es en la modificación del plan de estudios. El instrumento arrojó la preocupación por parte de los estudiantes en que su formación respecto a la enseñanza de la historia es débil en comparación a las materias destinadas a la investigación. Si bien, la mayoría de los egresados se insertan en el campo de la docencia en niveles como secundaria, preparatoria y superior, las asignaturas dedicadas a formarlos como docentes son sólo dos. El nuevo plan de estudios contempla la posibilidad de incluir una carga académica mayor respecto a su preparación como futuros profesores y que ello les permita mejorar sus prácticas en pro de una adecuada manera de impartir las clases de historia.

En el 2019, la Licenciatura en Historia fue acreditada por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). Como resultado de la evaluación se recomendó que la licenciatura se ofrezca también para el sistema escolarizado, esto significa que las clases se contemplarían de lunes a viernes en uno de sus turnos, matutino o vespertino y no sólo viernes y sábados como es en la actualidad; de esa manera la formación de los estudiantes sería más completa pues se destinaría un mayor número de sesiones presenciales de las que hoy en día cuentan.

A manera de balance y buscando ser lo más objetivos posible, se opina que una de las debilidades que el programa educativo presenta recae en gran medida en los estudiantes reubicados. La UABC ofrece a los estudiantes de nuevo ingreso la oportunidad de elegir una segunda carrera en caso de no obtener cupo en la carrera de su preferencia. Evidentemente, las licenciaturas que tienen espacios libres son aquellas cuya oferta es mayor que la demanda, la Licenciatura en Historia es una de ellas, por lo que es común encontrar en primer semestre a alumnos denominados como “reubicados”. Esto significa que en un lapso no mayor a un ciclo escolar se cambiarán de carrera, pues Historia no estaba dentro de sus prioridades. En este contexto es que probablemente los estudiantes que tuvieron confusión en las respuestas del instrumento aplicado no tenían claro el quehacer del historiador o ni siquiera se visualizaban en diez años como profesionales de la Historia, es porque quizá estar inscritos en la Licenciatura en Historia no era el proyecto de vida que tenían para ese momento.

Sin embargo, se pueden clarificar algunas ideas de los estudiantes a través de los manifestado en el instrumento aplicado:

- Las habilidades de ingreso deseadas, no se generan en el nivel medio superior, es decir, se adquieren de forma paulatina durante los primeros semestres de la licenciatura.
- Existe una conciencia o autocrítica por parte de los estudiantes sobre sus debilidades académicas.
- Un parcial desconocimiento sobre las oportunidades laborales actuales para el historiador.

### **Referencias bibliográficas**

Facultad de Ciencias Humanas. (22 de mayo de 2020). *Facultad de Ciencias Humanas*. Obtenido de <http://fch.mx/uabc.mx/tronco-comun-en-ciencias-sociales/>

Facultad de Ciencias Humanas. (12 de mayo de 2020). *Facultad de Ciencias Humanas*. Obtenido de Plan de estudios Licenciatura en Historia: <http://fch.mx/uabc.mx/licenciatura/licenciatura-en-historia/>

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Ciudad de México: FCE.

González Lorente, C. y. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 167-183.

Hernández Hernández, G. (2010). Expectativas profesionales: un estudio de caso. *REMO*, 8-27.

Tafoya, F. (23 de noviembre de 2018). Expectativas, habilidades y áreas de oportunidad de la Licenciatura en Historia, FCH, UABC. (H. A. Zúñiga, Entrevistador)

### **Anexo 1. Instrumento diagnóstico.**

Nombre completo.

Correo electrónico.

Semestre actual.

1. ¿Cuál es tu principal habilidad en el ámbito académico?
2. ¿Cuál es tu principal falla o debilidad en el ámbito académico?
3. Defínete en tres adjetivos.
4. ¿Cómo imaginas tu vida dentro de diez años? Descríbela.
5. ¿Cómo podrías definir la Historia? Es necesario que tu definición considere los siguientes aspectos: ¿Qué estudia? ¿Cómo lo estudia? ¿Para qué lo estudia?

## **CAPÍTULO VI. HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE LA SALUD**

**Nikell Esmeralda Zárate Depraect  
Eunice Guadalupe Martínez Aguirre  
Víctor Raúl Zárate Tirado**

### **Introducción**

Con frecuencia los estudiantes del área de la salud tienden a manifestar estrés, ansiedad y autoestima baja, en este sentido, Vázquez-Ramírez y González-Pedraza (2014), en un estudio realizado en médicos residentes, afirman que, siete residentes (9.1%) presentaron ansiedad moderada, dos (2.6%) ansiedad severa y 12 (15.5%) presentaron algún grado o nivel de ansiedad y depresión.

De la misma manera De la Llata-Villaseñor y Lozano-González (2017); y Pérez et al., (2019) concluyen que los estudiantes de Odontología continuamente muestran niveles de estrés ante situaciones como las evaluaciones, personalidad del docente, la sobrecarga de trabajo y la clínica, a la vez que indican que los estudiantes de 7mo semestre son los que presentan más niveles de estrés y expresaron que son pocos o nulos los estudiantes que no mostraron ningún nivel de estrés.

Von-Bischhoffshausen-P et al., (2019) tuvieron como objetivo analizar la prevalencia de trastornos psicológicos (depresión, ansiedad y estrés), en estudiantes de odontología, con una muestra de 127 estudiantes, dando como resultado 79 sujetos con niveles de normal a muy severo en los 3 factores, cabe mencionar que en los factores depresión y ansiedad en los niveles severo y muy severo fue donde se presentó la mayor prevalencia, no así en el factor estrés.

Palmer-Morales et al., (2016) en la investigación sobre rasgos de depresión en médicos internos de pregrado, concluyen que individuos del sexo femenino son quienes más rasgos de depresión presentan, y la frecuencia que predomina es la depresión mínima.

En un estudio realizado a estudiantes de odontología, Flores et al., (2016) afirman que las situaciones que generan ansiedad son exámenes y asumir responsabilidades, tanto en hombres y mujeres; mientras que las entrevistas de trabajo, son las que generan ansiedad en

los varones y hablar en público queda en un segundo término, refieren también que, si la ansiedad presentada los lleva a obtener malas notas en sus obligaciones académicas, provoca baja autoestima.

En este mismo sentido, Castillo et al., (2016) exponen en una investigación sobre ansiedad y estrés en estudiantes de carreras de salud, que las situaciones que más la provocan son exámenes, sobrecarga académica y falta de tiempo para cumplir con las actividades escolares. De igual forma, relacionan que los estudiantes de Enfermería presentan más rasgos de ansiedad que los de la carrera de Tecnología Médica.

En relación a lo anteriormente expuesto, quizás esté relacionado con el sistema de creencias inflexible que algunos puedan llegar a poseer, imposibilitándoles de la expresión de estrategias de afrontamiento asertivas que deberían mostrar ante situaciones demandantes que viven dentro del ámbito educativo-clínico.

Algunos estudiantes son vistos por los pacientes como personas privadas de habilidades de expresión verbal y no verbal, que dan un trato ecopático.

Dentro de las aulas universitarias se muestran, algunos de ellos, carentes de control ante una exposición en clase, es decir, se expresan con nerviosismo, también existen alumnos que están distanciados de sus compañeros, los cuales han expresado que no se sienten en confianza o son demasiado tímidos, asimismo llegan a insinuar que un trato más amable del resto del grupo pudiera facilitarles el tiempo que pasan en clase.

Algunos de ellos expresan su sentir sobre los docentes, la asignatura y el transcurso de las clases, una vez entregadas calificaciones finales, ya que, no sienten la confianza de expresarlo antes, debido a temer que el docente no les otorgue una buena nota final; es decir, viven con el temor del juicio de mala sentencia por expresar su sentir.

Igualmente, al tener una sobre carga de trabajo académico, entregan trabajos de baja calidad, incluso, plagiados; ante estas situaciones, también existen manifestaciones de estudiantes que aseguran ir muy preparados para presentar un examen, pero sus resultados no son los esperados, situación que los lleva a decepcionarse e incluso a pensar en abandonar los

estudios, esto sumado a las largas horas que pasan en clase, agotamiento y una mala alimentación.

## **Fundamentación teórica**

Las Habilidades Sociales (HS) son conductas a través de las cuales el sujeto manifiesta actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a una situación, respetando la expresión de estos comportamientos en los demás (Hidalgo & Abarca, 2000).

Son consideradas competencias sociales ya que se refieren a efectos del desempeño social en las situaciones vividas por el individuo, las cuales son evaluadas por criterios externos específicos relacionados con la interacción social a lo largo de la vida y con la mejora o mantenimiento de la autoestima. De esta manera, una persona puede poseer HS, pero no desempeñarse competentemente, ya sea por: ansiedad, creencias equivocadas, dificultad en la lectura de las señales ambientales, entre otras (Del Prette & Del Prette, 2000).

Según Moncada (2012), las HS se conceptualizan como la capacidad que tiene toda persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Y Mantilla (2007), dice que sirven para afrontar el estrés. En el mismo orden de ideas, Hidalgo y Abarca (1990) mencionan en su artículo titulado “Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios”, que dichas habilidades son un conjunto de capacidades de comportamiento interpersonales que dependen del aprendizaje y de la cultura dirigidas a cumplir metas establecidas. También describen que la Organización Panamericana de la Salud define a la salud mental como la capacidad que tiene la persona para establecer relaciones interpersonales armoniosas. Esta misma organización en el 2001, estableció que las habilidades para la vida son las aptitudes necesarias para enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria, ya que favorecen comportamientos saludables en las esferas físicas, psicológicas y sociales. Asimismo, comprenden tres categorías de habilidades: sociales, cognitivas y para el control de las emociones.

García et al., (2014) en Argentina, encontraron que la mayoría de los 1657 estudiantes universitarios que participaron en su estudio, tienen habilidades para el abordaje afectivo sexual, conversacionales, de oposición asertiva o empáticas y de expresión de sentimientos positivos.



Núñez del Arco (2005), en el artículo titulado Habilidades sociales, clima social familiar rendimiento académico en estudiantes universitarios, en donde participaron estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad San Martín de Porres, encontró que de 205 estudiantes analizados, 135 tienen un nivel normal de HS, 32 se ubicaron en un nivel alto y 38 sin HS; por lo que se infiere que la mayoría de los estudiantes universitarios mantienen adecuadas relaciones interpersonales y relaciones socioemocionales.

González y Pardo (2018) sustentan que a través de la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento del “yo”, la concientización de las Inteligencias múltiples y competencias emocionales; se transforma la enseñanza y se aporta al fortalecimiento de HS. Además, Caballo y Salazar (2018), afirman que, a mayor autoestima, mayores HS, por lo que, dentro de las estrategias de intervención para favorecer las HS en los estudiantes de odontología, podría contemplarse el tema de autoestima. Asimismo, Ruiz y Gonzales (2018), hacen ver que es necesario potencializar en los estudiantes del área de la salud las HS para que sean demostradas en la práctica teórico clínica y que los profesores deben realizar estrategias didácticas que auxilien a los estudiantes para que concienticen sobre la importancia de esta habilidad.

Macaya et al., (2018) hacen referencia a que un elevado nivel de estrés repercute en trastornos emocionales de los estudiantes del área de la salud. En su investigación documental, constatan que los programas educativos en salud vigentes carecen del desarrollo de competencias socioemocionales y que en los propios docentes existe desconocimiento de la importancia de generarlas en el aula para que el estudiante se prepare y sepa afrontar de mejor manera la carga académica y al mismo tiempo de prevenir ansiedad, estrés y asegure un trato empático.

García (2018) realiza un estudio en 243 estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara sobre el conocimiento conceptual de habilidad socioemocional; entendida como la capacidad para adaptarse al ambiente social, y encontró que existe desconocimiento en el 53% de los participantes, por lo que sugiere que es importante retomarlo dentro de los programas de estudios y dicen que es necesario tener un diagnóstico inicial y otro al cierre de cada ciclo escolar para ver la evolución de los estudiantes.

Las HS en los estudiantes del área de la salud son importantes porque sirven para controlar comportamientos impulsivos y afrontar crítica, creativa y asertivamente los desafíos a los que se expongan en el contexto clínico. De esta manera, el conocer las propias emociones para autorregularlas y expresar comportamientos asertivos para establecer empatía con la sociedad, es lo que se espera de los futuros profesionales de la salud. Asimismo, se espera que se favorezca el trabajo en equipo necesario en esta área.

Por lo anterior, educar a los estudiantes del área de la salud en HS a través de un taller facilitado por la propia Universidad, les permitiría desarrollar una vida con bienestar intrapersonal e interpersonal; equilibrada, sana y feliz; activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas. Dicho taller podría contemplar temas como: autoestima, autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, bienestar intra e interpersonal, conocimiento y manejo de ansiedad, estrés y emociones.

### **Objetivo**

- Evaluar las habilidades sociales en los estudiantes de primer año de odontología de universidad pública para diseñar estrategias de intervención que mejoren su interacción social.

### **Metodología**

Estudio cualitativo, exploratorio, transversal. Aplica EL IHS- Del Prette y Del Prette (1996) de 38 ítems que describen una situación que demanda un desempeño social y una posible reacción a ella. Contempla cinco factores:

- 1.- Enfrentamiento y autoafirmación con riesgo, este factor evalúa las habilidades de asertividad y autoafirmación en situaciones que suponen un riesgo potencial de reacción indeseable por parte del interlocutor, e incluye habilidades para abordar relaciones sexuales, discordar con la autoridad y con el grupo, cobrar deudas a amigos y declarar un sentimiento amoroso.
- 2.- Autoafirmación en la expresión de sentimientos positivos, mide las habilidades para elogiar familiares u otras personas, expresar sentimientos positivos y agradecer elogios.

3.- Conversación y desenvolvimiento social, evalúa habilidades para mantener y terminar conversaciones, por lo que involucra el conocimiento de normas de vinculación social, incluye habilidades para pedir favores a colegas y hacer preguntas.

4.- Autoexposición a desconocidos y situaciones nuevas, calcula las habilidades para relacionarse con personas desconocidas tales como hacer una presentación en público, pedir favores o hacer preguntas.

5.- Autocontrol de la agresividad, avala las habilidades para lidiar con provocaciones agresivas del interlocutor, demanda control de la rabia y la impulsividad; acepta críticas de los padres y pugnar con ofensas.

Según los autores referidos, se analiza desde la perspectiva personal, situacional y cultural. La personal se refiere al repertorio conductual del individuo y al comportamiento: a) observable (verbal y no verbal), b) cognitivo-afectivo (conocimientos previos, creencias y estrategias de procesamiento) y c) fisiológico (proceso sensorial, de regulación y control automático).

La situacional y cultural, en ellas se reconoce que diferentes condiciones crean demandas sociales distintas y, por otra parte, una sola demanda puede ser afectada por muchos factores, por ejemplo, mucho ruido, formalidad, nivel socioeconómico y la edad. Además, la perspectiva cultural, se le suman los valores, normas y expectativas de la población en general sobre los desempeños sociales.

Las respuestas van de 0=nunca, 1=poca frecuente, 2= con regular frecuencia, 3= muy frecuentemente, 4= siempre.

Esta escala resulta con un alfa de Cronbach de 0.78.

La muestra fue por conveniencia conformada por 103 estudiantes. Y el análisis estadístico que se realiza a los datos es de frecuencia.

## Resultados

Participaron 103 estudiantes.

La  $\bar{x}$  del factor “Enfrentamiento y autoafirmación con riesgo”, fue de 2.1, lo que significa que los estudiantes con regular frecuencia se atreven a afrontar una situación en donde el interlocutor (receptor en la comunicación) puede reaccionar de manera indeseable, incluyendo la habilidad para abordar relaciones sexuales, discordar con la autoridad y con el grupo, cobrar deudas a amigos y declarar un sentimiento amoroso.

La  $\bar{x}$  del factor “Autoafirmación en la expresión de sentimientos positivos”, resultó en 2.8, lo cual indica que los estudiantes con regular frecuencia elogian a familiares u otras personas y expresar sentimientos positivos y agradecer elogios.

La  $\bar{x}$  de “Conversación y desenvolvimiento social”, osciló en 1.3, misma que sugiere que los estudiantes con poca frecuencia mantienen y terminan conversaciones relacionadas con pedir favores a colegas.

En cuanto al resultado de la  $\bar{x}$  del factor “Autoexposición a desconocidos y situaciones nuevas”, se ubicó en 1.5, es decir que los estudiantes, con poca frecuencia entablan relaciones con personas desconocidas.

Finalmente, la  $\bar{x}$  de “Autocontrol de la agresividad”, fue de 2.0, es decir que, con regular frecuencia tienen lidian con provocaciones agresivas del interlocutor, aceptan críticas de los padres; se muestran impulsivos y pugnan con ofensas.

Según el autor del instrumento, los ítems: 8,9,13,17,18,19,22,23,24,26,33,34,36 y 37; están redactados en forma inversa, por lo que una frecuencia alta correspondería a menos HS.

En relación a lo anterior, en el anexo 1, se muestran los resultados de la  $\bar{x}$  de dichos ítems. Los que resultaron con  $\bar{x}$  de 3 y 4, indican que el estudiante carece de HS., los que resultaron con  $\bar{x}$  de 1 y 2 significa que si tienen HS.

## Conclusiones

Las habilidades sociales en los estudiantes de primer año de odontología de una universidad pública que se encontraron con “regular frecuencia” fueron:

- a) La expresión de sentimientos y agradecimientos a elogios;
- b) Arriesgarse ante situaciones que suponen un riesgo potencial de ser rechazados por la otra persona (incluyendo las relaciones sexuales, la autoridad y la relación con un grupo) y;
- c) Habilidad para lidiar con provocaciones agresivas de la otra persona.
- d) Mientras que, con “poca frecuencia” fueron:
- e) El relacionarse con personas desconocidas;
- f) Hacer presentaciones en público o piden favores y;
- g) Mantener y terminar una conversación.

Por lo anterior, se sugiere diseñar e implementar el curso-taller de HS que contemple temas como: autoestima, autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, bienestar intra e interpersonal, conocimiento y manejo de ansiedad, estrés y emociones para mejorar la interacción social.

## Referencias bibliográficas

Caballo, V. E., & Salazar, I. C. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 26(1), 23-53.

Castillo, C., Chacón, T. & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación educ. Médica*, 5(20), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>

De la Llata-Villaseñor, C. & Lozano-González, E. (2017). Estrés académico en la práctica clínica del odontólogo en formación. *Educación y Desarrollo*, 44. 17-28. Sitio web: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/44/44\\_DelaLlata.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/44/44_DelaLlata.pdf)

- Flores, M., Chávez, M. & Aragón, L. (2016). Situaciones que generan ansiedad en estudiantes de Odontología. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 8(2), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2016.11.004>
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V. & Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 7(2), Artículo 5. Sitio web: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- García, N. M. (2018). Conceptualización de Competencias Socioemocionales y Estilo de Vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Polis*, 14(1), 135-153.
- González, F. C. C., & Pardo, Y. M. T. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(1), 33-50.
- Hidalgo, C., & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 265-282. Sitio web: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80522205>> ISSN 0120-0534
- Macaya Sandoval, Ximena, Vergara -Barra, Pablo, & Rubí G, Patricia. (2018). Emotional competence: a supplementary subject in dentistry major's syllabus. *Humanidades Médicas*, 18(1), 109-121. Sitio web: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172781202018000100010&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202018000100010&lng=es&tlng=en).
- Mantilla, L. (2007). Habilidades para la vida. <https://www.habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf>
- Moncada, J. S. (2012). Competencias socio-afectivas: una exigencia para el profesor contemporáneo. *Papeles*, 4(7), 9-24.
- Núñez Del Arco, Carmen Rosa García. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74. Sitio web:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100008&lng=pt&tlng=.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100008&lng=pt&tlng=)

Palmer-Morales, Y., Prince-Vélez, R., Medina-Ramírez, M. & López-Palmer, D. (2016). Frecuencia de rasgos de depresión en médicos internos de pregrado del Instituto Mexicano del Seguro Social en Mexicali, Baja California. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 75-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.001>

Pérez, M.; Vanela, Y. & Smith, A. (2019). Caracterización del estrés académico percibido por estudiantes de las ciencias de la salud y los mecanismos que utilizan para afrontarlo. Veraguas, 2018. *Visión Antataura* 3(1), 79-97. Sitio web: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/502/412>

Ruiz, C., Rossana, C., & Gonzales Gonzales, S. P. (2018). Habilidades Sociales en el ejercicio académico del estudiante de enfermería de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, 2016-2017.

Vázquez-Ramírez, L., & González-Pedraza Avilés, A. (2014). Ansiedad, depresión y calidad de vida en un grupo de médicos residentes de la ciudad de México. *Aten Fam* 21(4). 109-112. [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30030-X](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30030-X)

Von-Bischhoffshausen-P, K., Wallem-H, A., Allendes-A, A., & Díaz-M, R. (2019). Prevalencia de Bruxismo y Estrés en Estudiantes de Odontología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Int. J. Odontostomat.* 13(1). 97-102. Sitio web: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijodontos/v13n1/0718-381X-ijodontos-13-01-00097.pdf>

## Anexo 1

Ítems referentes a un déficit de HS en los estudiantes de odontología.			
	N	Media	Desv. Desviación
Ítem. 8	103	.85	1.042
Ítem. 9	103	1.49	1.320
Ítem. 13	103	1.26	1.075
Ítem. 17	103	1.08	.987
Ítem. 18	103	.69	1.000
Ítem. 19	103	1.36	1.203
Ítem. 22	103	1.05	.994
Ítem. 23	103	1.79	1.326
Ítem. 24	103	1.72	1.331
Ítem. 26	103	1.19	1.237
Ítem. 33	103	.27	.660
Ítem. 34	103	1.17	1.197
Ítem. 36	103	1.50	1.313
Ítem. 37	103	1.05	1.124
N válido (por lista)	103		



## **CAPÍTULO VII. LA VIOLENCIA UN OBSTÁCULO ESCOLAR. UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR**

**Estela Peña Vera**  
**Citlali Michelle Reza Flores**  
**Carlos Rodríguez Herrera**

### **Introducción**

La violencia es un fenómeno mundial complejo en las sociedades contemporáneas que no es posible abordarla como un caso aislado de una población o de un contexto particular, requiere para la búsqueda de alternativas acciones conjuntas y compromisos comunes a nivel mundial como local para su disminución y posible erradicación.

En nuestro país, los índices de violencia son alarmantes, como lo confirma la BBC Mundo (2016) al revelar que, de los 198 países analizados a nivel mundial México ocupa el tercer lugar con mayor índice de criminalidad.

Esta situación repercute en los centros educativos donde los índices de violencia aumentan cada año, esto ha impactado en las relaciones dentro y fuera del contexto escolar, a pesar de que en los últimos sexenios se ha promovido una cultura de no violencia dentro de las escuelas a través de medidas reglamentarias que al momento han carecido de impacto positivo, ya que las cifras siguen ascendiendo como lo señala el estudio de la ONG Internacional Bullying sin Fronteras para América Latina y España (2017-2018)

...los casos de bullying van en aumento, siete de cada diez niños sufre todos los días algún tipo de acoso [...] el país azteca se coloca en lo más alto del podio de los casos de acoso escolar. Con los más de 40 millones de alumnos de nivel primario y secundario en México, nos da un sufrimiento cotidiano que padecen unos 28 millones de niños y adolescentes. (Miglio, 18 de febrero 2019).

Ante este panorama, se hace indispensable que los centros educativos aborden el *matoneo* como un sistema, entendido éste como “el conjunto de elementos interrelacionados e interactivos [...] con mutuas relaciones que se ligan entre sí” (García, 1995, p. 198).

Estas interrelaciones que generan la violencia se observan en las cifras proporcionadas por Martínez (2014, p. 82), que considera que en el 62% de la población falta disciplina en el hogar, los medios masivos de información ocupan un 32.2% y los programas televisivos en un 39%, de estos porcentajes también se debe considerar las condiciones socio-económicas y culturales, los gobiernos, las guerras, el deterioro ambiental, el crimen organizado, el narcotráfico, la desigualdad e inequidad social, zonas con alto grado de abandono urbano y carentes de actividades culturales, todos estos elementos conforman un bucle retroactivo dentro de las escuelas, en el que la causa es el efecto, y el efecto es la causa.

También señala Martínez (2014) que estas situaciones de violencia repercuten en el aprovechamiento escolar, la sana convivencia planteando que:

- a) La consecuencia más significativa del bullying para las instituciones educativas es la imposibilidad de lograr las metas formativas en la construcción de ciudadanía, la formación política y un adecuado proceso de socialización. El bullying impide que los estudiantes sientan la institución educativa como un lugar seguro y apacible donde ellos puedan desarrollarse como sujetos, aprender, interactuar con otros y, en últimas, crecer como personas. (P.p. 85-86)
  
- b) Los centros educativos a pesar de tener clara la problemática son abordados como casos aislados propios de una zona en particular, que dan resultados parciales para su prevención. Es bien sabido que la función de la escuela es formar a los futuros ciudadanos, un espacio para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades que les permitan convivir en armonía, ser justos, solidarios, buenos negociadores ante las diferencias, autorregulados emocionalmente e incluso ser resolutivos ante problemas de su contexto real. Los profesores para llegar a estos fines buscan alternativas en la capacitación y la actualización docente mediante cursos que son ofertados bajo un enfoque disciplinar limitados a estrategias didácticas, que si bien les son de utilidad no permiten soluciones a largo plazo.

De lo anterior, el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, a través del Cuerpo Académico en formación “Desigualdad educativa y prácticas profesionales CAM-CA-1”, aborda dentro de sus líneas de investigación el acoso escolar mediante un diagnóstico aplicado a mil cuatrocientos estudiantes de escuelas secundarias de las dieciséis alcaldías de la

Ciudad de México que permiten identificar en las expresiones de los estudiantes, el sentido y significado de la violencia que viven en lo cotidiano.

Este diagnóstico sirve para delinear un anteproyecto con un enfoque sistémico que contribuya a generar nuevas visiones bajo la comprensión de que la violencia es un fenómeno histórico social autopoiético de múltiples interrelaciones, es abordado desde la transdisciplinariedad, teniendo como evento de investigación la violencia en las escuelas, convergen para su desarrollo diferentes áreas del conocimiento desde los aspectos antroposocio-culturales, psicológicos, legislativos, ético y morales, urbanísticos, tecnológicos, lo que permite romper con la disciplinariedad o multidisciplinariedad que limita su actuar a conceptualizaciones propias de cada rama del conocimiento y de resoluciones aisladas. La complejidad del sistema social, lleva hacia la transformación de la mentalidad de los investigadores dejando de lado, como menciona Jiliberto (2003):

La visión objetual del mundo, que lo entiende como una acumulación espacio-temporal de unidades últimas [...] Si la realidad está compuesta por estas unidades últimas, que son el resultado de la suma de unidades elementales, entonces el fin de conocer no es más que develar la naturaleza de esas entidades últimas como entes autónomos... (P.3)

La visión reduccionista ha dividido en partes el sistema matoneo o bullying, la emergencia que llevó al Cuerpo Académico hacia la transformación de la lógica racional clásica fue en primer lugar, considerar las diferentes disciplinas de los integrantes, tomando como base los fundamentos de la transdisciplinariedad de Manfred y Neef (2004, p. 8), cuestionándonos ¿Cuáles son nuestras profesiones? de éstas, ¿Qué somos capaces de hacer? Con estos sustentos se reflexiona ¿Qué es lo queremos hacer ante la violencia escolar, el estudio realizado quedará a nivel de diagnóstico, o cuál será nuestro campo de acción desde la actualización docente? Esta reflexión llevó a otro planteamiento: ¿Ante un problema global cómo deberemos intervenir para disminuir los índices de violencia escolar, bajo qué valores, y estos cómo serán concebidos por la comunidad escolar? Para dar respuesta a estos cuestionamientos, proponemos este anteproyecto transdisciplinar para pilotarlo en una escuela secundaria con mayor índice de violencia conforme a los resultados del diagnóstico aplicado. El anteproyecto se

trabajaré con una perspectiva de pensamiento ecologizante<sup>6</sup> de participación colectiva estableciendo metas comunes.

Consideramos como tesis central para este anteproyecto que: *la participación colectiva de la comunidad, así como la vinculación con instituciones culturales, de protección a menores y otras instancias contribuirán a potenciar el desarrollo integral de niños y jóvenes.*

## **Fundamentación teórica**

No es posible delimitar la acción de los adolescentes a su condición biológica, psicológica, social, cultural o de un determinado contexto, estas nociones reducen al ser humano siendo éste un ser complejo y multidimensional tal como lo menciona Morin (1999); estas percepciones son contrarias a la visión transdisciplinar, que en su actitud lleva al reconocimiento de que existen diferentes niveles de realidad, con diferentes lógicas. El cuerpo Académico “Desigualdad educativa y prácticas profesionales CAM-CA-1” integrado por un equipo de diferentes disciplinas confronta sus conocimientos y los articula para abordar una nueva forma de mirar la violencia en las escuelas secundarias de la Ciudad de México. La transdisciplinariedad establece un reto para el Cuerpo Académico, al tener como práctica el trabajo disciplinar que ha reducido y delimitado la acción, ante esto se toma como base la Carta de la Transdisciplinariedad (Convento de Arrábida, 1994) que brinda orientaciones para entender que es indispensable el conocimiento, pero se requiere también la comprensión del ser humano en su interior.

El Manifiesto de Nicolescu (s.f., p.3) ayuda a comprender que “la teoría transdisciplinaria nos hace descubrir la resurrección del sujeto y el comienzo de una nueva etapa en nuestra historia”, es por esto que el diagnóstico aplicado a los estudiantes de diferentes escuelas secundarias permite ver a los estudiantes en sus expresiones y en su sentir acerca de la violencia que viven en el seno familiar, entre pares, con los agentes educativos y a nivel social.

El verticalismo que ha caracterizado a los sistemas jerárquicos se refleja en las instituciones educativas en donde los niños y adolescentes ocupan el último peldaño, esto lleva a su invisibilidad. O’Connor (2009, p.4) hace referencia a que el constructivismo “introduce la idea de la subjetividad como elemento central en todo sistema y la idea de la individualidad que

---

<sup>6</sup> Para Morin (2011, p.269) el pensamiento ecologizante es la reintegración de nuestro entorno en nuestra conciencia antropológica y social

no eran presentes en la versión clásica...” idea que retoma el Cuerpo Académico y que por mucho tiempo ha formado parte del discurso educativo dando mayor importancia a los procesos cognitivos del aprendizaje de los estudiantes y no en su sentir de lo que vive y percibe en su acontecer, la ciencia debe contener ambos elementos que se complementan: lo objetivo del conocimiento y lo subjetivo de las personas.

Así mismo, Nicolescu (s.f.) en su manifiesto hace mención de la posibilidad de la humanidad de autodestruirse, y que lo irracional prevalece en su actuar. Por tanto, el nuevo gobierno pretende fomentar una cultura para la paz ante un mundo caótico y un pueblo temeroso de la violencia generada por el crimen organizado, el narcotráfico, la desaparición de niños y mujeres, las condiciones de desigualdad económica, las repercusiones en nuestro país de las guerras económicas entre las naciones poderosas, entre otros múltiples factores que imposibilitan la paz.

El Estado pretende conseguir la paz abatiendo, en primer lugar, la desigualdad socioeconómica, para lo cual, con fecha 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación diversas reformas y adiciones al artículo 3º constitucional fracción II, inciso e), que favorecen la implementación de acciones por parte del gobierno para abatir la desigualdad social estableciendo que:

Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

En las escuelas de educación básica de alta marginación se impulsarán acciones que mejoran las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.

Las reformas son importantes, sin embargo, hace falta considerar una visión global integradora transdisciplinar que involucre todos los aspectos inherentes del ser humano. Las sociedades tienen un fin común materializado en leyes, mismas que direccionan para su beneficio, éstas evolucionan para adecuarse a un momento histórico, social y cultural, son el

resultado de un consenso y de una visión integral que permiten vivir en armonía. Al ser deterministas buscan la homogenización de los individuos para que todos adquieran un mismo derecho, en el caso especial de la educación su carácter científico pierde de vista que la humanidad a través de sus creencias, mitos y símbolos dio impulso a la actividad científica y que:

...la educación que es la que tiende a comunicar los conocimientos permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer. (Morin, 1999, p. 1)

Nicolescu (s.f.) nos da las pautas para comprender la naturaleza humana bajo sus creencias, sus emociones, anhelos, temores, contrario a lo determinista de la ciencia clásica que ha prevalecido durante siglos al olvidar a las personas con sus subjetividades. Para la ciencia clásica la realidad es objetiva y se rige por leyes “Todo conocimiento diferente al científico es relegado al infierno de la subjetividad [...] la misma palabra espiritualidad se hace sospechosa y su uso prácticamente se abandona” (p.11)

Al reflexionar Nicolescu (s.f.) que hemos sido capaces de desarrollar una tecnología para llegar al Universo, de generar realidades virtuales que modifican a voluntad nuestras sensaciones y sentidos, y que “en manos inmundas, este instrumento puede llevar a la autodestrucción espiritual de nuestra especie [...] una triple autodestrucción potencial material, biológica y espiritual producto de una tecnociencia ciega...” (p.7)

Propone como alternativa la esperanza de autonacimiento, una conciencia visionaria, transpersonal y planetaria, razón por la cual el Cuerpo Académico rompe con el esquema de las visiones parcializadas para emprender un trabajo conjunto desde las escuelas con miras a fortalecer la confianza de que es posible construir otras realidades.

Partimos del hecho que los centros educativos son organizaciones abiertas, capaces de transformarse, son sistemas de múltiples interrelaciones, la violencia se asocia a éstas, modificando al sistema mismo; la intervención del Cuerpo Académico dentro de los centros educativos busca que la persona “deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo que es humano” (Morin, 1999, p. 21).

Bertalanffy (1989) hace mención que “los sistemas vivos son abiertos lejos del equilibrio, con procesos de regulación y autorregulación”, las decisiones están determinadas por sistemas socioculturales, los procesos de autorregulación u homeostasis, característica de los seres vivos consistente en mantener una condición interna estable. Al hacer visible la violencia, lo que oculta, lo que produce en los centros educativos posibilitará que los jóvenes reflexionen, aporten alternativas que rompan con el equilibrio que ha mantenido la violencia, al desechar la influencia negativa y generar otro tipo de convivencia brindará soluciones a largo plazo para el cuidado de sí mismo, de los otros y del Planeta, ante nuevos retos mantendrá su homeostasis interna.

### **Objetivo General**

- Diseñar un proyecto de intervención transdisciplinar para disminuir la violencia y favorecer el desarrollo integral de los futuros ciudadanos a través de la participación de la comunidad escolar y de otras instancias.

### **Metodología**

Todo investigador que requiere de un cambio para percibir la realidad necesita reflexionar y asumir que su actuar ha sido desde un enfoque disciplinar, que es importante pero no suficiente para abordar una problemática de la realidad global como es la violencia, ya que ésta es multidimensional y compleja, que repercute en las distintas esferas del ser humano y se intensifica en un sector vulnerable de la sociedad como los niños y jóvenes que requieren de mayor atención.

Abordar la violencia como sistema organizacional con variables mutuamente dependientes, se rompe con la tendencia de analizar en partes la violencia que aísla el fenómeno en las escuelas sin contemplar las interrelaciones globales. El Cuerpo Académico del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, desarrolló un proyecto dentro de una escuela piloto buscando la colaboración y participación de la comunidad educativa en la problemática de la violencia escolar que influye en el aprovechamiento académico, las relaciones sociales y la conducta del futuro ciudadano del mundo.

Para este fin se consideran los tres atributos, propuestos por la UNESCO para la educación de la ciudadanía mundial (2015, p. 21) un ser “ Informado y capacitado con espíritu

crítico de los sistemas de gobernanza, las estructuras y problemas mundiales [...] Socialmente conectado y respetuoso a la diversidad [...] Éticamente responsable y comprometido sobre la base de los derechos humanos...” Atributos que integran, comprometen y se asumen responsabilidades con conocimiento y acciones éticas para sí mismo, los demás y con su hábitat.

El principio de equifinalidad nos dice que sí se alteran las condiciones iniciales o el proceso se altera el estado final (Bertalanffy, 1989, p.40) por lo que consideramos que este principio nos permitirá alterar las formas de actuar ante el fenómeno violencia en las escuelas, se parte de la concepción de que este fenómeno es un producto socio-temporo-espacial que ha afectado a la humanidad y que en la actualidad se ha intensificado con el acceso de las redes sociales , ante la falta de una verdadera alfabetización tecno-científica, sus artilugios tecnológicos son empleados como recursos para su promoción y evolución y la vez generan temor entre nosotros mismos, viéndonos como potenciales enemigos, cumpliendo su función ideológica. Los esfuerzos conjuntos y comprometidos de todos los sectores posibilitaran la equifinalidad. El cuerpo académico para modificar los resultados de una capacitación disciplinar en el tema de la violencia escolar tendrá entre una de sus tareas promover una cultura para la participación.

Los bucles de retroalimentación permiten una transformación constante, propio de los sistemas abiertos o vivos en los que se plantea que si las partes cambian el sistema cambiará, las acciones comprometidas de la comunidad escolar con la intervención del cuerpo académico permitirán en primer lugar modificar la violencia desde la familia, que ocupa el mayor porcentaje de acuerdo con los datos anteriormente expresados. Para la retroalimentación de refuerzo será de gran importancia generar espacios de promoción cultural, apoyos que buscarán los padres de familia comprometidos con su comunidad, su Alcaldía o con otras instancias.

La retroalimentación de compensación será contemplada cuando se observen que los cambios no corresponden a los objetivos iniciales en cuanto a la reducción de la violencia, o de la participación general del centro educativo, por lo que el cuerpo académico mantendrá la percepción de que el bucle de retroalimentación no es inmediata y tarda más tiempo en completarse por su complejidad por lo que se requiere de constantes refuerzos en una situación de emergencia, que delimite y ubique los procesos.

El cuerpo académico se basa en la idea de que la estructura de un sistema da lugar al comportamiento de las personas, esta estructura crea los resultados por lo que creemos posible



cambiar la estructura del sistema con retroalimentaciones favorables lo que permitirá la modificación de mentalidades, para esto se vinculan los diferentes disciplinas, intereses, áreas de oportunidades, abriendo espacios de diálogo, interrelacionándonos con las comunidades de los centros educativos, se parte del contexto.

Se consideran los atractores<sup>7</sup> que muestran los procesos de auto-organización de los sistemas como lo indica O'Connor (2009) "El cambio organizativo supone primero desestabilizar el sistema en su estado presente y crear después otro estado atractor que conlleve no sólo a una estructura y sus correspondientes procedimientos, sino también una visión y sus valores" (p.12)

Las conexiones y relaciones precisarán el proyecto para disminuir la violencia, la forma como es entendida, los argumentos que la defiendan o la rechazan, brindará las nociones de realidad del sistema. Se evita partir de la lógica de los integrantes del cuerpo académico por lo que se empieza con un diagnóstico, cuyos resultados se presentan a continuación.

## **Resultados**

En los anexos se muestran los gráficos de algunos resultados asociados a la violencia, obtenidos a partir de la aplicación del instrumento diagnóstico en estudiantes de secundaria.

En cuanto al porcentaje de percepción de la escuela como un lugar seguro, el gráfico núm. 1 muestra que el 18 % de los jóvenes reportaron que la escuela no es un lugar seguro, debido a que al interior de los centros educativos se generan relaciones negativas, de las cuales por mencionar las más recurrentes destacan la intimidación, acoso, golpes, exclusión, indiferencia del personal docente y administrativo, instalaciones inadecuadas, hostigamiento en redes sociales, vigilancia insuficiente

Al contrastar la percepción de la escuela como un lugar seguro, los resultados entre públicas y particulares arrojan que existe una diferencia notable entre ambos grupos. La distancia de 10 puntos porcentuales entre los dos grupos de población apunta a una mayor percepción en las escuelas particulares como instituciones seguras. Ver gráfico núm. 2.

---

<sup>7</sup> Patrones estables que permiten descifrar el caos

Para conocer si entre escuelas públicas y privadas la diferencia observada es estadísticamente significativa, se recurrió a la prueba de contraste de Phi<sup>8</sup>. Al obtener dicho coeficiente de correlación y el nivel de significancia (Phi de -0.112 y una significancia igual a 0.000, menor a 0.05), se rechaza la hipótesis nula de igualdad, por lo cual se puede afirmar que ambos grupos (escuelas públicas y particulares) son diferentes; esta prueba reafirma que la percepción de seguridad es mayor en la en los centros educativos particulares (91.3%) en contraste con las escuelas públicas (80.4%). Ver tabla 1 “Medidas simétricas”.

En cuanto al porcentaje de estudiantes que reportaron la introducción de armas en la escuela, el 23% de los jóvenes informaron que casi nunca se dan estas situaciones, 2.9% asegura que casi siempre y el 0.8% señala que siempre. Es revelador que los estudiantes aludan a la existencia de armas intramuros, las cuales pueden resultar un factor de riesgo permanente para la comunidad escolar como se puede observar en el gráfico núm. 3.

## **Conclusiones**

El enfoque transdisciplinar nos coloca ante el conocimiento objetivo propio de cada disciplina para contribuir a tratar un problema global como es la violencia, y a la vez revisar su complemento con el reconocimiento de las personas en sus subjetividades, sus interpretaciones, posturas antagónicas y complementarias necesarias para el estudio de la realidad.

La lógica tradicional enseñó que existe una realidad, sin embargo, bajo las concepciones de las personas y de las diferentes lógicas existen múltiples realidades las que se viven de acuerdo al contexto, la cultura, son complejas y multidiversas.

Revisar la violencia como sistema permite visualizar las interconexiones e interrelaciones que existen en un sistema abierto, que por su naturaleza se autogenera y autoconstruye, por lo que Nicolescu hace referencia al autonacimiento de las personas en su capacidad de autorregularse de generar otras formas de vida, de hacer conciencia de sí mismo, de cambiar el futuro de sí mismo y de la humanidad, modificar las relaciones de poder y de jerarquía, entenderse como integrante de la naturaleza, como un ser planetario.

---

<sup>8</sup> Coeficiente de asociación de Phi. La correlación de Phi es determinar si existe una relación lineal entre dos variables a nivel nominal con dos valores dicotómicos y que esta relación no es azarosa; es decir, que la relación sea estadísticamente significativa.

Se propone un anteproyecto transdisciplinar como alternativa para reducir la violencia en las escuelas, de acuerdo a las cifras anteriormente presentadas, las acciones que se han emprendido no han dado resultados favorables. Consideramos que este anteproyecto tiende a modificarse por la complejidad de trabajar con seres humanos y por las condiciones institucionales, sin embargo, emprendemos esta tarea con el compromiso social y la tendencia de todo ser vivo de transformación. La evaluación estará sujeta a las conductas que asuman los centros escolares desde las autoridades educativas, los padres de familia, los estudiantes y el profesorado.

## Referencias Bibliográficas

BBC MUNDO (1º de diciembre de 2016) *Cuáles son los países de América Latina que están entre los 13 con peores índices de criminalidad en el mundo*. News Mundo. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38171437>

Bertalanffy, L. V. (1989) *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-0627-2 Bajado de: [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)

Bonifacio, J. (2019). *Artículo Tercero Constitucional: génesis, transformación y axiología*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(80), 287-316. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1247/1195>

Convento de Arrábida (6 noviembre de 1 994) *Principios Fundamentales de la Comunidad de Espíritus Transdisciplinarios. Carta de la Transdisciplinariedad*. Portugal

C. A. "Desigualdad Educativa y Prácticas Profesionales CAM-CA-1" (2019) Gráficos y tabla 1.

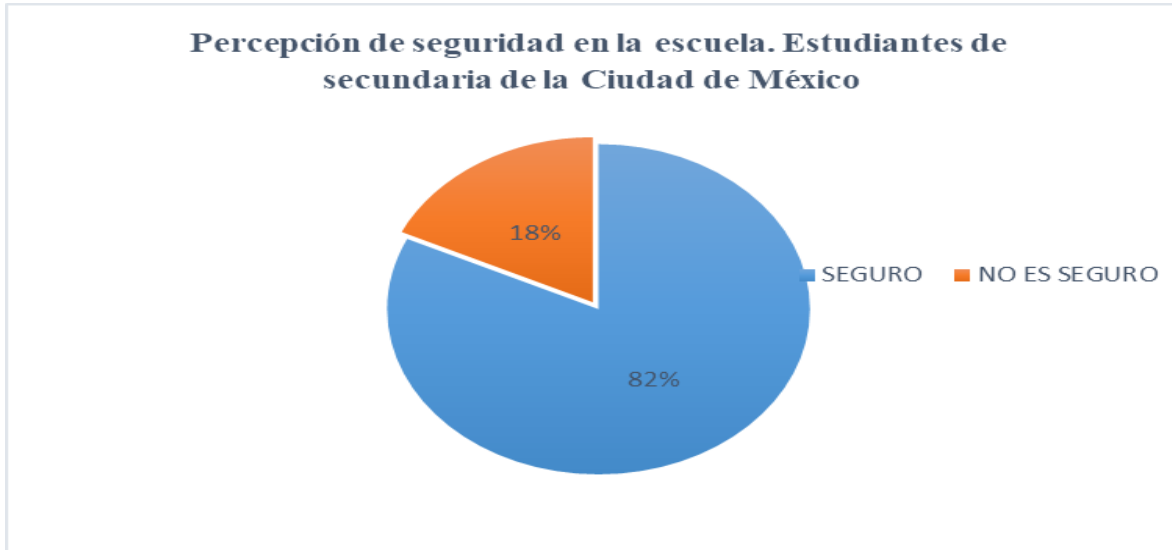
García, C. A. (1995) *Notas sobre la teoría general de sistemas*. Revista General de Información y Documentación, (5, no. 1) 198-213

Gobierno de México. (2016). *Violencia en las escuelas*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>

- Jiliberto, R. (2003) *Una mente pródiga para un mundo sistémico*. Polis en línea, 5/2003. DOI 10.400/polis.6934. Recuperado de: <http://polis.revues.org/6934>
- Martínez, R. J.G. (2014) *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. México, D.F. Nueva Editorial Iztaccíhuatl, S.A. de C.V.
- Miglino, J. y Equipo Internacional B.S.F. (18 de febrero de 2019) *Bulling. México. Estadísticas 2017-2018*. [Mensaje en un Blog] Ginebra, Suiza-Buenos Aires, Argentina-2018. Recuperado de: <https://bullingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bulling-mexico-estadisticas-2017.html>
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO. Bajado de: [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://www.multiversidadreal.edu.mx) el día 29 de julio de 2019  
(2011) *Hacia el pensamiento ecologizado*. Entrevista a E. Morin. Recuperado de: <http://www.iemed.org/observatori/arees-dai>
- Nicolescu, B. (s.f.) *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. Bajado de: [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://www.multiversidadreal.edu.mx) el día 29 de julio de 2019
- O'Connor, J., McDermott, I. (2009) *Memorias del grupo de estudio CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) de FLACSO-Ecuador*, del texto: *Introducción al pensamiento sistémico*.
- Treviño, E. (2017) *Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz*. Perfiles Educativos. 39(158), 20-37. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-atravesar-el-riesgo-los-docentes-frente-a-la-violencia-en-veracruz.pdf>
- UNESCO. (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa)  
(2015) *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia recuperado de: [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbincsa-spl](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbincsa-spl).

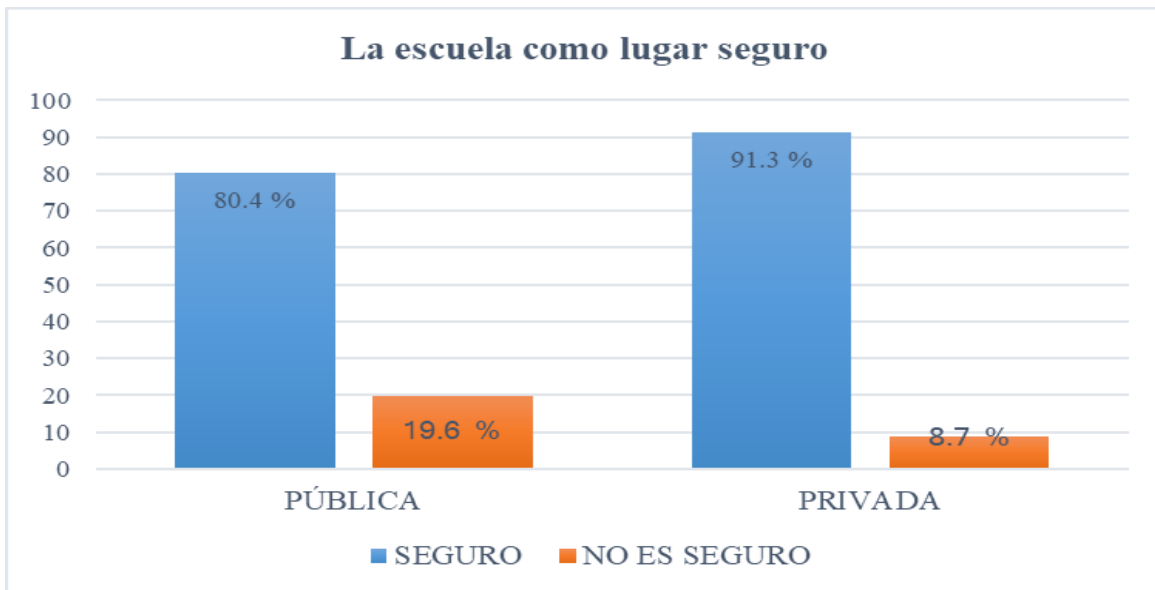
## Anexos

Gráfico 1



Autoría Cuerpo Académico

Gráfico 2



Autoría Cuerpo Académico

Tabla 1:

**Medidas simétricas**

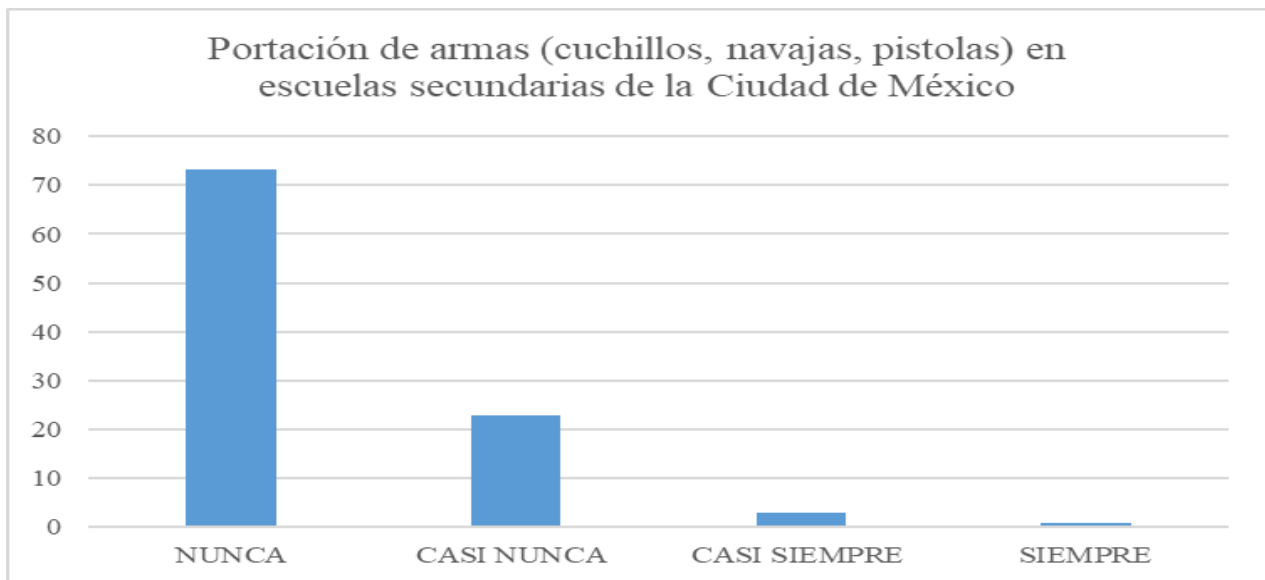
			Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal</b>	<b>por</b>	Phi	-.112	.000
<b>Nominal</b>		V de Cramer	.112	.000
<b>N de casos válidos</b>			1370	

**a. No asumiendo la hipótesis nula.**

**b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.**

Autoría Cuerpo Académico

**Gráfico 3**



Autoría Cuerpo Académico

## **CAPÍTULO VIII. FOTOS Y RECUERDOS. CONTRIBUCIONES DEL TRABAJO DE CAMPO A LA FORMACIÓN DE HISTORIADORES Y EL RESCATE DE HISTORIAS FAMILIARES**

**Hiram Félix Rosas**

### **Introducción**

#### **Del campus al campo**

En el marco del proyecto “Dos Morelos. Historia y memoria de un ejido sonoreño”<sup>9</sup> y de la asignatura “Historia oral” de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora, realizamos una práctica académica para recuperar información acerca de la presencia de fotografías familiares y la manera en que éstas se convierten en el soporte de una serie de recuerdos acerca de su historia personal, familiar y comunitaria. El ejercicio fue coordinado por quien esto escribe, director del proyecto PRODEP, y la doctora María Guadalupe Soltero Contreras, responsable de la asignatura. Participaron doce estudiantes del sexto semestre: Karla Cárdenas Enríquez, Carla Calderón López, Yazmín Morales Reyes, Gloria Gracia Cárdenas, Julissa Núñez Medrano, Cecilia Rivera Ruiz, Yulissa Olguín Lugo, Georgina Pérez Corral, Daniel Charles Barceló, Daniel Montaña Esquer, Alfonso Blanco Miranda y Octavio Castrejón Martínez.

Como parte de las actividades de la asignatura, los estudiantes revisaron materiales, discutieron el resultado de su análisis y realizaron ejercicios para identificar las características del trabajo con técnicas cualitativas, especialmente las historias de vida, entrevistas y observación. Este tipo de prácticas de campo buscan contribuir al cumplimiento de uno de los objetivos específicos del plan de estudios de la Licenciatura en Historia: “Habilitar al estudiante con herramientas teóricas, metodológicas y procedimentales para su desempeño en el campo de la investigación histórica, con énfasis en la historia regional”. Además, favorecen el dominio de dos habilidades deseadas: “utilizar las técnicas de investigación pertinentes al problema a investigar (guías de observación, fichas bibliográficas, de trabajo, hemerográficas, entrevistas)” y “comprender los conceptos teóricos, metodológicos y estrategias aplicables en la investigación histórica” (Universidad de Sonora, 2020).

---

<sup>9</sup> Aprobado en el marco de la convocatoria 2018 del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en la modalidad Apoyo a la Incorporación de Nuevos Profesores de Tiempo Completo (Folio UNISON-PTC-276).

El trabajo de campo se desarrolla para la “comprensión de fenómenos sociales en sus escenarios naturales” (Di Virgilio, y otros, 2007, pág. 92) a través de la combinación de diversas técnicas de investigación.<sup>10</sup> En nuestro caso, utilizamos análisis de material visual (fotografías familiares), entrevistas y observación. Dadas nuestras limitaciones de tiempo y recursos para realizar esta actividad de aprendizaje, se privilegió la realización de entrevistas, pues consideramos que son las más eficaces en la generación de datos para una investigación como la planteada. Además, siguiendo a la socióloga argentina Ruth Sautu (1999, pág. 43) las entrevistas temáticas posibilitan que el entrevistado “desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia, que tiene marcados contenidos emocionales”.

Catalina Wainerman y Ruth Sautu (1997) advierten la importancia de la práctica para los cursos de metodología y técnicas de investigación: “se aprende a investigar investigando”. La comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades en una asignatura como “Historia oral” requiere de una combinación de teoría y ejecución paulatina en escenarios naturales, al tiempo que se ofrece el acompañamiento y asesoría por parte de docentes. Puntualmente, las autoras señalan que el trabajo de campo permite que los estudiantes sean capaces de aprender a: 1) observar, analizar y sintetizar, 2) trabajar de manera autónoma, 3) recolectar información, 4) manejar instrumentos y técnicas de muestreo, 5) despertar inquietudes en el estudio de su disciplina, 6) formar equipos interdisciplinarios, 7) identificar situaciones problema, 8) establecer relaciones de trabajo entre docentes, estudiantes e informantes, 9) resolver problemas, y 10) aplicar conocimientos adquiridos en el aula.

Considerando lo anterior y la transversalidad de las contribuciones del trabajo de campo al aprendizaje y desarrollo de habilidades para la aplicación de técnicas de investigación, programamos el viaje de dos días (18-19 de mayo de 2019) al valle del Yaqui, ubicado en el sur del estado de Sonora. Salimos de la Universidad de Sonora (Unidad Regional Centro, Hermosillo) con rumbo al ejido San Ignacio Río Muerto (cabecera del municipio homónimo), Pueblo Yaqui (comisaría del municipio de Cajeme), Ciudad Obregón (cabecera municipal de Cajeme) y el ejido José María Morelos, poblado número dos, delegación del municipio de Cajeme (véase mapa 1).

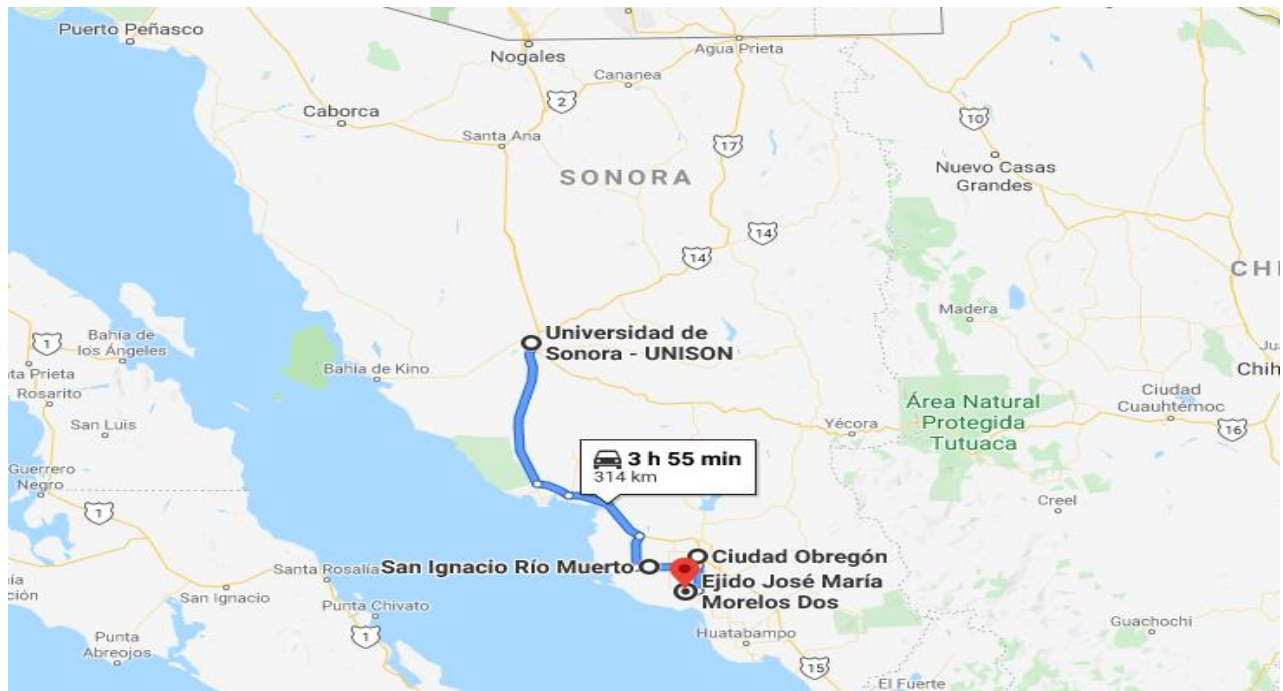
---

<sup>10</sup> García y otros (2009, pág. 132) describen el trabajo de campo como “experiencias que docentes y alumnos pueden utilizar como estrategia didáctica para desarrollar destrezas y aumentar la motivación”. El análisis de la experiencia con estudiantes de Ciencias Biológicas les llevó a concluir que estas actividades extra áulicas son importantes para desarrollar actitudes y destrezas.



Mapa 1:

### Ruta hacia el trabajo de campo



Fuente: Google maps.

El primer día de trabajo de campo recorrimos San Ignacio Río Muerto, localidad de alrededor de 8000 habitantes, en una práctica de observación y entrevistas breves con los habitantes. Como en este lugar no se realizó trabajo anticipado para conseguir fotografías familiares, la estancia se empleó para probar las técnicas de investigación, los mecanismos de registro e identificar las características de las comunidades rurales del valle del Yaqui.

El ejido San Ignacio Río Muerto tiene como antecedente la creación de un grupo de peticionarios de tierras de cultivo a mediados del siglo XX, mismo que recibió una dotación luego de la matanza de siete agraristas por parte de la fuerza pública en medio de acciones de desalojo el 23 de octubre de 1975 (véase fotografía 1). Es municipio desde el 27 de diciembre de 1996, mediante la Ley número 254.

Fotografía 1:

### Escenario de la matanza del 23 de octubre de 1975



**Créditos: Hiram Félix Rosas.**

El mismo sábado visitamos la comisaría de Pueblo Yaqui para comer y recorrer brevemente este poblado con cerca de 13,000 habitantes. Posteriormente fuimos al poblado número dos del ejido José María Morelos, para que los estudiantes tuvieran un primer acercamiento con los informantes seleccionados.

Después del trabajo del sábado, pernoctamos en Ciudad Obregón y al día siguiente nos trasladamos al ejido Morelos (véase fotografía 2). En un proyecto anterior, entre 2011 y 2016, en este lugar se recolectaron, digitalizaron y catalogaron fotografías familiares; además, se realizaron entrevistas acerca de la historia del proceso de poblamiento del valle del Yaqui y la formación del ejido.<sup>11</sup> Esto sirvió para identificar a informantes, contactarlos con antelación y aprovechar los antiguos acercamientos para que los estudiantes universitarios obtuvieran una cita en sus hogares con el objetivo de revisar fotografías y recuperar la manera en que estos

<sup>11</sup> Algunas de las publicaciones generadas por Hiram Félix, Heidi A. Zúñiga y María G. Soltero son: "Tierra, trabajo y construcción de la identidad. Ejido Morelos, valle del Yaqui, Sonora" (2019), "Aproximaciones a la cotidianidad de las mujeres del valle del Yaqui, Sonora" (2016) y "Los ejidos del valle del Yaqui. Una perspectiva desde una historia de vida" (2015).

documentos se convierten en el soporte de recuerdos y catalizadores de la memoria de sus historias familiares y comunitarias.

Fotografía 2:

### **Cosecha de trigo**



**Créditos: Hiram Félix Rosas.**

### **Fotografía como documento**

Tratar de reconstruir visualmente el pasado desde la imagen, es una tarea que el historiador moderno busca resolver. Desde la invención de la fotografía en 1839 se le dio un carácter meramente artístico-documental (si se define a la fotografía como una copia exacta del espacio tiempo que se está retratando). Por lo tanto, ésta permite documentar los acontecimientos que se desean preservar.

La fotografía se popularizó más con intenciones documentales que artísticas. Coherente con esto, en las misiones científicas de la segunda mitad del siglo XIX, los fotógrafos viajaban como parte de los equipos expedicionarios, para tomar placas que documentaran los proyectos de botánica, antropología, zoología y geografía, entre otras disciplinas (Lara López, 2005).

Al considerar a la fotografía en una investigación histórica debemos otorgarle el carácter y valor de documento histórico. En ésta se pueden apreciar aspectos visuales que, en fuentes

escritas, por ejemplo, son imperceptibles. La fotografía es igual de importante que el resto de documentos históricos. Pese a la invención y popularización de otros medios visuales, como el cine, la televisión y el video digital, la fotografía mantiene características que le otorgan exclusividad y originalidad, especialmente por su amplia presencia en los archivos familiares, sobre todo antes de los formatos digitales.

Existe un grupo de historiadores que defienden el valor documental de las fotografías. Quizás uno de los más importantes es Peter Burke (2005, pág. 236) quien establece que debe hacerse un uso provechoso de la fotografía pues ésta contiene información visual, tan importante como un documento escrito y se puede reflejar por ejemplo, en la historia social, “porque las imágenes ofrecen un testimonio especialmente valioso de prácticas tales como el comercio callejero, sobre las que rara vez disponemos de documentación escrita debido a su carácter relativamente no oficial”.

Los estudiosos de la fotografía la defienden como documento porque contiene información visual tan importante y valiosa como un documento escrito. Retomando el planteamiento de Antonio Pantoja (2010, pág. 179) las fotografías es una fuente relevante para la “transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la sociedad de tal forma que se entiende como un verdadero documento social”.

### **Fotografía como recuerdo**

En este apartado recuperaremos los resultados de las entrevistas realizadas por estudiantes y el catálogo fotográfico de las colecciones particulares de las familias del ejido José María Morelos. El objetivo es explorar la forma en que estos documentos visuales pueden funcionar como resguardo de la memoria y punto de partida para conectar estos recuerdos con historias que subyacen tras los papeles y el olvido provocado, entre otros factores, por la distancia temporal y la relevancia de los hechos retratados.



Fotografía 3:

**Dora Alicia Ruiz Fonseca, 1972**



**Colección de Dora Alicia Ruiz Fonseca.**

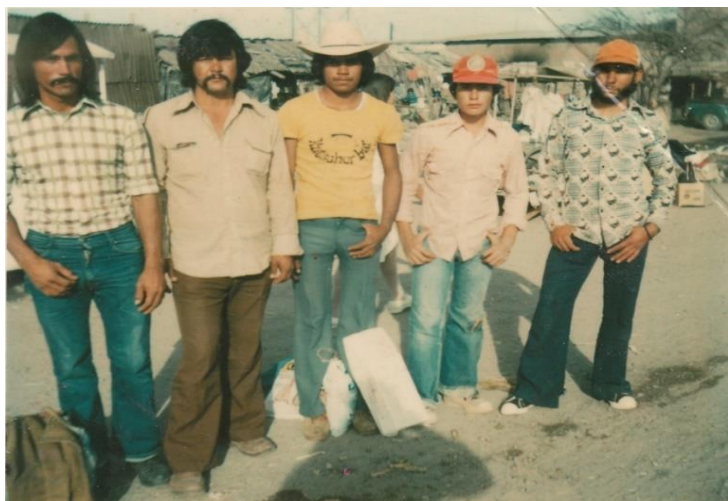
Karla Cárdenas y Carla Calderón entrevistaron a Dora Alicia Ruiz Fonseca (2019). En su balance, identificaron que divagó constantemente y “mezclaba el presente con el pasado”, pero su esposo y yerno le ayudaron a complementar la información. A pesar de las dificultades, es posible recuperar dos imágenes. La fotografía 3 es de 1972 y muestra a la entrevistada (segunda de derecha a izquierda) en Culiacán, Sinaloa, junto a sus amigas y una de sus hermanas. Al contar detalles, Dora Alicia, originaria de Guasave, Sinaloa, se sonrojó porque vestía con minifalda y recordó que estaba soltera y aún vivía en Sinaloa, junto a sus padres y siete hermanos.

En la fotografía 4 Benjamín Uriarte (primero de izquierda a derecha) está acompañado de amigos en los campos agrícolas de Hermosillo, Sonora, en 1973. Benjamín, esposo de la entrevistada, nació en Sinaloa, pero su infancia la vivió en Sonora porque su familia migró por cuestiones de trabajo cuando él tenía apenas seis años. Las “pizcas” o la “zafra” del algodón en el Poblado Miguel Alemán, coloquialmente conocido como la Calle 12, en el municipio de Hermosillo, fueron el escenario en donde Benjamín y Dora se conocieron; recuerda que era una buena opción de trabajo temporal. Allí se conocieron, pero se unieron sentimentalmente en el ejido Morelos. Benjamín “se la robó” y al día siguiente, con la aprobación de sus padres, se

casaron por lo civil. Actualmente permanecen juntos, él trabaja como jornalero, sobre todo regando plantíos de alfalfa, maíz y trigo, mientras que ella se dedica a las labores del hogar (véase fotografía 5).

Fotografía 4:

**Benjamín Uriarte, 1973**



Colección de Dora Alicia Ruiz Fonseca.

Fotografía 5:

**Benjamín Uriarte y Dora Alicia Ruiz Fonseca, 2019**



Créditos: Karla Cárdenas y Carla Calderón.

Julissa Núñez y Cecilia Rivera entrevistaron a María de los Ángeles García Reyna (2019), una mujer nacida en el ejido con quien ya se ha trabajado en otras investigaciones y ha aportado

información relevante gracias a su buena memoria y disposición (véase (Felix Rosas, Zúñiga Amaya, & Soltero Contreras, 2016). En esta ocasión, con fotografía en mano, las estudiantes obtuvieron detalles acerca de las celebraciones y el trabajo en el campo.

Fotografía 6:

**María de los Ángeles García Reyna, 1970**



**Colección de María de los Ángeles García Reyna**

La fotografía 6 se tomó en un estudio de Ciudad Obregón, Sonora, con motivo de su quinceañera. Acerca de esto, María de los Ángeles (2019) cuenta: “Éramos seis hermanas y ninguna tuvo fiesta en grande, sólo la cena y nos compraban el vestido para llevarnos a retratar”. Ante la pregunta por los detalles de la misa y la celebración, aclara, al tiempo que recuerda el sentimiento previo a la fotografía:

No, nada de eso, nomás la pura foto, el vestido y la cena. Me acuerdo bien que ese día lloré porque amaneció lloviendo. Me senté en la orilla de la cama viendo a la ventana; estaba viendo llover y empecé a quitarme los tubos [para el peinado] y a llorar porque se me iba a “aguadear” mi fiesta de quince. Pero se quitó la lluvia y ya nos fuimos a Obregón a tomar la foto y después la cena con los amigos y la familia. El vestido era rosita.

Don Ramón García Espinoza, padre de María de los Ángeles, aparece en una de las pocas imágenes que muestran a personas trabajando en el campo. La fotografía 7 provocó una charla acerca de la llegada de su papá al ejido Morelos. Cuenta que él nació en 1924, en el valle del Mayo, llegó de 14 años al valle del Yaqui y aunque las tierras ya estaban repartidas con el decreto de 1937, le tocó un derecho que quedó vacante por abandono.

Fotografía 7:

**Ramón García Espinoza, 1978**



**Colección de María de los Ángeles García Reyna.**

En seguida, María de los Ángeles (2019) recuerda la “zafra” del algodón y la dinámica que se generaba:



Se sembraba mucho algodón, llegaba mucha gente de fuera, de otros estados, gente de Sinaloa. Se llenaba el ejido de gente que venía a pizcar algodón. Se decía zafras porque había mucho movimiento, cada ocho días había bailes. Llegaban los “húngaros” a proyectar películas: “¡Ya llegaron los húngaros!”, decíamos en las tardes, a ver qué películas iban a pasar.

Los húngaros traían unos carros grandes, como *trailas* y adentro tenían todo: sillas, postes y lonas. Ahí en el redondel ponían la pantalla grande y acomodaban todo. Ponían música en las tardes, anunciaban las películas y salían las “húngaras”. Venían muchachas, señoras con unos faldones largos y con pañuelos. Muy bonitas. Salían a adivinar la suerte.

Aclara que los “húngaros” seguían las “zafras” del algodón, misma que corría de sur a norte, empezaba en Sinaloa y continuaba en Sonora, el valle del Mayo, el valle del Yaqui, la Costa de Hermosillo y terminaba en la Baja California, en el valle de Mexicali. Como su padre era ejidatario y sembraba algodón, le tocó desarrollar algunos trabajos, especialmente como “pagadora”, gracias a su habilidad con las matemáticas. Puntualmente, refiere:

Nos íbamos temprano con una mesita, una talega de dinero, una talega de feria [monedas] y hacíamos un cartelón de a cómo se pagaba el kilo, que se pagaba a 50 o 60 centavos (...). Estaba el pesador, ponían un tripié y la pesa, ahí llegaba el pizcador con su bolsa... eran unos bolsos bien largos como aquí al sillón [apunta a una distancia de cercana a los tres metros]. Eran unas bolsas de lona y ellos sabían hasta dónde lo iban a llenar. Lo traían a pesar y que treinta y tantos kilos, que traían cuarenta y tantos kilos. Unos talegones de algodón, los pesaban, pasaban con el pagador, les pagaban y subían al troque por una escalera para vaciar el algodón. [...] Arriba había tres o cuatro pisadores. Había mucho trabajo en la pizca, además estaban los carros que acarreaban gente, bien suave era... muy bonita esa época.

Al preguntarle por las diferencias entre ese momento de auge y la actualidad, de forma contundente señala: “¡Se acabó todo! Se acabó el algodón y se acabó todo. El algodón tenía mucho trabajo”.

### **Recuento de una experiencia**

Las fotografías recolectadas entre 2011 y 2016 en el ejido José María Morelos sirvieron como plataforma para este ejercicio de inmersión y actividad de aprendizaje para estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora. Sin este antecedente, lo que se reporta en este capítulo sería inviable. El trabajo de campo en el valle del Yaqui (véase fotografías 8 y

9) buscó cumplir objetivos en dos direcciones: 1) contribuir al desarrollo de habilidades de investigación planteadas como parte del perfil de egreso, y 2) rescatar historias familiares a partir de entrevistas y el uso de fotografías como documentos históricos.

Fotografía 8:

#### **Entrevista de Gloria Gracia y Yazmín Morales a Gerardo Uriarte**



**Créditos: Hiram Félix Rosas.**

En la primera parte de este texto se indicaron las virtudes del trabajo de campo, especialmente la forma en que posibilita el trabajo en “escenarios naturales”. Esta característica enfrenta al estudiante con situaciones que debe resolver en el momento para obtener el resultado esperado. El balance de trabajo de Karla Cárdenas y Carla Calderón indica: “A lo largo del curso nos estuvimos preparando teóricamente para hacer una entrevista, pero la realidad es que cuando se está frente a los entrevistados, muchas temáticas toman otro rumbo y las cosas suelen cambiar y no salir como esperábamos; afortunadamente todo salió de buena manera”. En términos generales existe un saldo positivo de los doce estudiantes, aunque con variaciones en los productos en función de la habilidad para entrevistar, condiciones contextuales, memoria y actitud de los entrevistados.

Fotografía 9:

**Entrevista de Gloria Gracia y Yazmín Morales a Apolinar Muñoz**



**Créditos: Hiram Félix Rosas**

Con respecto al papel de las fotografías como resguardo de la memoria y catalizador de recuerdos aparentemente olvidados. La selección que se expone en este capítulo presenta sólo dos de los doce casos estudiados. No obstante, como muestra, permite evidenciar dos resultados opuestos: Dora Alicia aportó respuestas concretas y un tanto imprecisas, mientras que María de los Ángeles desarrolló pequeñas historias a partir de las fotografías, incluso comentó lo que hizo y pensó en las horas previas a una de las imágenes, la de su quinceañera.

A la luz de resultados con entrevistas en años pasados, el ejercicio acompañado de una fotografía como soporte o apoyo visual permitió recuperar recuerdos y detalles que se pasaron por alto u obviaron. Algunos son puntuales como el color del vestido, pero otros remiten a la percepción y emociones de la entrevistada, al sentimiento que antecede a la cita con el fotógrafo de su quinceañera en 1970. También, gracias a su buena memoria y disposición, una fotografía de su padre deshierbando un plantío de algodón fue suficiente para recrear el escenario ejidal con motivo de la zafra o cosecha, dando cuenta de formas de trabajo, prácticas culturales, dinámicas migratorias y económicas.

Aunque existen varios elementos por explorar, especialmente los que tocan el asunto de la generación, conservación y uso familiar de los documentos visuales, este pequeño ejercicio muestra las potencialidades del cruce de técnicas de investigación como la entrevista y el análisis

de fotografías. Hay una cantidad importante de documentos en los archivos particulares, quizá del mismo tamaño del número de personas que desean o esperan compartir sus experiencias a investigaciones que planteen analizar la dimensión micro de las grandes temáticas históricas, como el proceso de poblamiento de los valles y la reconversión de cultivos y la consecuente modificación de las formas de trabajo agrícola del último cuarto del siglo XX.

## Referencias bibliográficas

Burke, P. (2005). *Visto y no visto el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura libre.

Di Virgilio, M. M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. M., & Plotno, G. S. (noviembre-diciembre de 2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.

Felix Rosas, H., Zúñiga Amaya, H. A., & Soltero Contreras, M. G. (2016). Aproximaciones a la cotidianidad de las mujeres del valle del Yaqui, Sonora, México. *Culturales*, IV(2), 103-133.

Félix Rosas, H., Zúñiga Amaya, H., & Soltero Contreras, M. (2015). Los ejidos del valle del Yaqui. Una perspectiva desde una historia de vida. En J. Estrada, & E. Jaime, *Sociedad y cultura. Miradas a la modernidad, siglos XIX y XX* (págs. 87-98). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Félix Rosas, H., Zúñiga Amaya, H., & Soltero Contreras, M. (2019). Tierra, trabajo y construcción de la identidad. Ejido Morelos, valle del Yaqui, Sonora. En J. Fernández Velázquez, & P. Cázares Aboytes, *Actores, prácticas y discursos en la construcción del Estado mexicano: siglos XIX y XX* (págs. 201-222). Buenos Aires: Elaleph.com.

García Reyna, M. d. (19 de mayo de 2019). Fotografías. (J. Núñez, & C. Rivera, Entrevistadores).

García, A., Lanata, E., Arcarías, N., De Andrea, P., Gelos, Y., Menconi, F., . . . Guadagno, L. (2009). ¿Por qué hacer un trabajo de campo? Experiencia de alumnos del profesorado en ciencias biológicas. *Actas de II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el*

*campo de las Ciencias Exactas y Naturales* (págs. 132-138). La Plata: Departamento de Ciencias Exactas y Naturales FaHCE (UNLP).

Lara López, E. L. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Antropología Experimental*(5), s.p. Obtenido de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2068>

Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*(9), 179-194.

Ruiz Fonseca, D. A. (19 de mayo de 2019). Fotografías. (K. Cárdenas, & C. Calderón, Entrevistadores).

Sautu, R. (1999). *El método biográfico*. Buenos Aires: Belgrano.

Universidad de Sonora. (28 de julio de 2020). Obtenido de Oferta educativa: Licenciatura en Historia: <http://www.ofertaeducativa.uson.mx/index.php/division-de-ciencias-sociales/licenciatura-en-historia-2/>

Wainerman, C., & Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Belgrano.

# **CAPÍTULO IX. POTENCIAR LAS EMOCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN PARA PROMOVER LA SALUD PSICOLÓGICA**

**Vania Jazmely Covarrubio Topete**

## **Introducción**

El trabajo se situó en una búsqueda de datos capaces de evidenciar las situaciones emocionales que viven las maestras en formación al entrar a la escuela Normal. De igual manera, se analizaron las circunstancias externas a la institución y cuestiones personales que generan enfermedad psicológica en las estudiantes al verse inmersas en un problema o ante una situación que implique la toma de decisiones. Por tal razón, se promovió el análisis de datos con el fin de accionar en relación a la mejora de la salud psicológica a través de las cuestiones emocionales que generen asertividad en procesos futuros de práctica docente.

En el Capítulo I se muestran algunos antecedentes históricos que evidencia la educación al hablar de inteligencia emocional, contexto de investigación en que se detectó la problemática, planteamiento del problema, preguntas específicas que generaron la investigación, los propósitos a lograr y justificación del trabajo con referente al tema planteado.

Dentro del Capítulo II se aprecia el fundamento teórico referido al tema de estudio; se hace un recorrido respecto a la conceptualización de inteligencia emocional desde sus inicios y los referidos a la psicología de la salud. Además, se hicieron análisis concernientes a investigaciones previas que tuvieron como interés principal descubrir la relación existente entre procesos de IE (Inteligencia Emocional) salud psicológica y el actuar estudiantil. Por último, se especifica la manera en que se llevó a cabo el transcurso de investigación y la metodología de uso.

En el apartado del Capítulo III se muestra la metodología de investigación y fundamentación de la propuesta de acción; cada una de las actividades planteadas para tratar de solucionar la problemática que se detectó, la descripción de cada labor, su análisis individual; construcción de redes conceptuales que partieron de la evaluación de quehaceres indicados para favorecer cada uno de los propósitos específicos de la investigación, interpretación de las

mismas y la generalización de los datos arrojados por todas las categorías de análisis. Por último, el Capítulo IV muestra resultados y conclusiones del trabajo.

## **Antecedentes**

En la actualidad, existen cientos de cambios tecnológicos, económicos, políticos, sociales, culturales y educativos que de igual forma en que denotan los beneficios aptos de aplicación en cada país, estado, comunidad y cultura, también emiten miles de requerimientos acordes a satisfacer las necesidades de cada uno de los espacios que lo demanden, situaciones que cada vez afectan con mayor intensidad a los procesos psicológicos, sociales, neuronales y emocionales que presencia el ser humano.

Por esta situación, desde años atrás, se han implementado modificaciones, ejercicios y estrategias capaces de transformar las sociedades. Situación que involucra de manera precisa el trabajo con las emociones, aspecto que a lo largo del tiempo también ha generado evoluciones en cuanto a su concepción y puesta en marcha. A nivel internacional, en conferencias, foros, acuerdos y estrategias mundiales, organizadas por varios países, se han presentado análisis de cuestiones relacionadas con acciones, metas y tendencias educativas. Lo cual, refiere que en la mayoría de las naciones existen demandas, necesidades y requerimientos escolares similares a los del sistema educativo mexicano. Tal es el caso de la educación en Chile, que, en su ley general de educación, pretende lograr:

Que niños y jóvenes chilenos alcancen su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Capacitarlos para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Gobierno de Chile, 2020, p.12)

Si se advierten dichas problemáticas a nivel internacional en el ámbito educativo, lógicamente se habla de una falta de interés y motivación en los docentes por lograr en los alumnos el deseo por autoevaluarse al momento de dirigir la escolarización. Situación que enmarca a la perfección las deficiencias emocionales existentes al momento de realizar prácticas educativas para estimular a los alumnos, crear y beneficiar nuevas acciones capaces de inmiscuirlos en una sociedad del conocimiento. En el caso de México, el acuerdo 592, encargado

de establecer la transversalidad educativa mediante la articulación de los niveles que conforman la educación básica, y acorde a los requerimientos y especificaciones nacionales que sustentan el Plan Nacional de Desarrollo, Plan Sectorial de educación y la alianza por la educación, se afirma que:

Es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional. (Secretaría de Gobernación, 2020, párr. 5)

Debido a lo mencionado, es preciso reconceptualizar dicha labor educativa como un proceso de autodeterminación vocacional en que los docentes en formación requieren autoanalizar su actuar escolar, para posteriormente ser hábiles y capaces de favorecer psicológicamente en sus alumnos, la autoestima, madurez emocional o acciones de determinación propias que generen la reflexión y aceptación de lo que son, su importancia en la vida, comunidad en que viven y país en general.

La temática analizada no surge únicamente a partir de las diferencias ideológicas del sistema educativo de los países, sino del alumnado y padres de familia que conforman los núcleos escolares, por lo cual los docentes deben realizar acciones de reforzamiento emocional que propicien en los alumnos el gusto, interés y deseo por mantener o promover su salud emocional.

## **Planteamiento del problema**

Debido a las manifestaciones evidenciadas por el alumnado perteneciente a la escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” centro educativo ubicado en ciudad Saucillo Chihuahua, se estableció la presente investigación para obtener datos capaces de evidenciar los factores que afectan al proceso de escolarización y sus causas o efectos, todo ello con la finalidad de determinar si pueden mejorarse a través de la implementación de acciones que favorezcan la inteligencia emocional, salud psicológica y potencien su competencia de uso en procesos de vida referidos al quehacer docente.

Pregunta general de investigación



¿Cómo potenciar las emociones docentes en alumnas de educación normal para promover la salud psicológica?

### **Propósito general**

- Potenciar las emociones docentes en alumnas de educación normal para promover la salud psicológica.

### **Propósitos específicos**

- Acrecentar el conocimiento sobre psicología de la salud. Desarrollar procesos que fortalezcan la inteligencia emocional de docentes en formación.
- Favorecer la inteligencia emocional como herramienta para lograr la asertividad en la práctica docente.

### **Justificación**

La inteligencia emocional, es uno de los aspectos abordados con mayor auge en la actualidad, debido a la importancia existente entre el proceso de construcción intelectual-emocional de forma intrapersonal con las relaciones interpersonales que demanda la vida en sociedad, ya que, por naturaleza los seres humanos adaptan sus costumbres, creencias e ideologías a procesos culturales o sociales en que se desarrollan.

Por tanto, la presente investigación, es apta de aplicarse en el ámbito educativo, debido a que su interés principal surge por accionar en favor de la inteligencia emocional del alumnado para generar estabilidad psicológica personal o colectiva durante su actuar estudiantil o prácticas profesionales, dado que, como futuras docentes, es de suma importancia que sean capaces de promover en sus alumnos acciones idóneas de beneficiar su inteligencia emocional para que se genere de manera reflexiva, creativa y práctica el aprendizaje personal, la adquisición de conocimientos o desarrollo de competencias.

## Marco teórico

En 1611 surge el primer diccionario de la lengua española, nombrado: *El tesoro de la lengua castellana o española*, creado por Sebastián Covarrubias Orozco, en el cual, no postra o destaca los términos de inteligencia ni de emoción. Más tarde, al hacer remembranza a la década de los 70, en el año de 1972, sí se acuñan estos dos términos. El primero de ellos, ubicado en el tomo 6 del Gran diccionario enciclopédico ilustrado de Selecciones del Reader's Digest, el segundo, en el tomo 4 de la misma fuente.

En ese documento, admite la inteligencia como “la facultad de entender o conocer; la forma de tomar una sentencia, dicho o expresión” (Reader's, 1972, p.1955) y la emoción como la “agitación del ánimo, violenta o apacible que nace de alguna causa pasajera que produce cierta conmoción orgánica” (Reader's, 1972, p.1246). Lo cual obliga al investigador a aceptar que las definiciones señaladas no son las primeras que fueron plasmadas.

Luego de varios años de investigación, Howard Gardner (1983) implanta al mundo de la investigación, el término de competencia emocional, al hacer referencia a procesos neurológicos que desarrolla el ser humano ante alguna situación planteada. Concepto que después reorganiza en campos que denominó inteligencias múltiples y estipula ciertas zonas de acción en que determinadas personas son más hábiles que otras, tales como la lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la espacial o visual, musical, la inteligencia corporal- cenestésica, la intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Casi una década después, hacen su aparición al universo científico Salover y Mayer (1990) mediante la publicación de un artículo titulado *Emotional intelligence*, en el que apadrinan el término de inteligencia emocional como constructo propio, definiéndola como la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada.

En 1995, se añade al campo de acción, Daniel Goleman con su libro *la inteligencia emocional*, que basa su redacción en la importancia de potenciar el aspecto emocional en el ámbito educativo antes de promover el aprendizaje teórico, pues afirma que “la inteligencia emocional incluye el autodomínio, el celo, la persistencia y la capacidad de motivarse uno mismo” (Goleman, 1995, p. 16). A lo largo de su análisis, evidencia también su preocupación por

demostrar que es más importante el trabajar con las emociones que el coeficiente intelectual, lo cual, si se atiende de la manera correcta en el ámbito educativo, generará en el alumnado, primero emociones de gusto e interés por descubrir, crear y conocer, entre otras que posteriormente le aporten de manera benéfica en su salud y construcción del conocimiento.

Luego de 7 años, Salover y Mayer (1997) nuevamente abonan información referente a la inteligencia emocional, basada no únicamente en algún aspecto humano o campo de acción, sino de forma general. En este año, los autores en mención crean un modelo teórico de inteligencia emocional para evaluar dicho concepto y desarrollan formas de medición para favorecer cada una de las habilidades integrantes de la IE que son la: percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional; a través de las cuales determinaron su concepción sobre cada una, las características específicas que presentan los seres humanos, sus habilidades y posibles causas en el desarrollo o adquisición de cualquiera de ellas.

Un año después, Goleman (1998) vuelve a proveer a la sociedad de teoría y práctica con relación a la inteligencia emocional; sin embargo, en su nuevo constructo titulado la práctica de la inteligencia emocional, aporta de manera más apasionante, intelecto al campo laboral, con lo que trata de generar en personas, pertenecientes a cualquier organización, seguridad emocional e inteligencia para afrontar las situaciones vividas día a día, con el fin de evitar el malestar social, difundido con la IE en abono benéfico al mismo.

En su libro denominado *la inteligencia emocional*, Daniel Goleman afirma la importancia de que los seres humanos aprendan a dominar sus emociones para satisfacer las necesidades que cada individuo presente, además, hace mención a diferentes problemáticas que la vida muestra y documenta acerca de por qué se reacciona de cierta manera ante una situación:

Todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción es *motere*, del verbo latino “mover” además del prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Goleman, 1995, p.24).

Determina como emociones principales *la ira, el miedo, la felicidad, el amor, la sorpresa, el disgusto y la tristeza*, debido a que, a partir de ellas, se desarrollan sentimientos diversos que emite el ser humano al verse inmerso en situaciones agradables o desagradables, de las cuales

siempre obtiene un aprendizaje, pues al generar análisis respecto a lo que el cuerpo y la mente sienten, se adecuan las próximas situaciones.

En el trabajo escolar, el docente funge siempre como eje rector de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que guía las actividades, evalúa y sistematiza las formas de trabajo, estrategias o metodologías acorde a las necesidades del grupo en que desarrolle su práctica. Sin embargo, es preciso que, como sujeto dirigente, esté consciente de que “la vida emocional es un ámbito que, igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades” (Goleman, 1995, p.56). Esto expresa la creencia de que un ser humano hábil respecto al control de sus emociones, lo es también en su actuar social, escolar y laboral.

Tener asertividad en la práctica educativa, emana la necesidad de expresar los deseos, sentimientos o emociones de buena manera, trabajar de forma respetuosa para lograr lo que se desea y evitar causar daños de cualquier índole a las demás personas, lo que implica “ser consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor” (Goleman, 1995, p. 68); se pretende que logren desarrollarlo las alumnas de educación superior, con la finalidad de que valoren dicho proceso y actúen de forma congruente en su quehacer diario.

En sus investigaciones sostiene que:

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidad de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional, libran más batallas que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad. (Goleman, 1995, p. 57)

Al hablar de lo anterior, se busca sustentar la importancia que tiene la realización del presente trabajo, mismo que fundamenta su actuar en los estudios realizados por el autor en mención, debido a que la confiabilidad de sus resultados y sustento científico a nivel mundial. Sin embargo, luego de esclarecer aspectos teóricos referidos a la inteligencia emocional, compete fusionar definiciones y procesos proporcionados por la psicología de la salud, misma que para Oblitas (2008) es definida como:

La disciplina o el campo de especialización de la Psicología que aplica los principios, las técnicas y los conocimientos científicos desarrollados por ésta a la evaluación, el diagnóstico, la prevención, la explicación, el tratamiento y/o la modificación de trastornos físicos y/o mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar. (Oblitas, 2008, p. 4).

Dentro de sus aportes, el autor refiere investigaciones propias realizadas años pasados, en ellas describe que, entre las principales aportaciones de la Psicología de la salud, se ubican: *(a) promoción de estilos de vida saludables, (b) prevención de enfermedades: modificando hábitos insanos asociados a enfermedades (por ejemplo, el tabaco), (c) tratamiento de enfermedades específicas como pueden ser la diabetes, el intestino irritable, el cáncer, el sida, etc.*

Durante sus investigaciones, refiere la importancia de que, en el aporte a la mejora de la salud psicológica, los seres humanos conciban positivamente las fortalezas humanas para promover aspectos como la sabiduría, la felicidad, la resiliencia, etcétera; ya que, los estados psicológicos influyen directamente en las cuestiones de salud, sentimientos o emociones de manera positiva o negativa, y, por tanto, en el bienestar físico.

En aportes de Mirtha (2008), se aprecia que dentro de los factores sociales que los investigadores han considerado de mayor influencia se destacan los niveles socioeconómicos y la situación laboral. Por ello, el presente trabajo plantea aspectos referidos a la psicología de la salud primeramente desde el análisis introspectivo de las futuras docentes para que logren evaluar su desempeño estudiantil y posteriormente ejemplificar en pro de sus alumnos.

Se busca que, aunque se desarrollen como alumnas aún, eviten manifestar estrés escolar o laboral debido a “un trabajo mecanizado, automatizado, de ritmo muy veloz que, si bien, posiblemente, provoca una menor fatiga física, ocasiona estrés negativo en virtud de una mayor estimulación psicológica e intelectual” (Mirtha, 2008, p.2). Igual que los psicólogos, la profesión docente exige instituir, conservar y promover hábitos saludables en los actores partícipes en el ámbito educativo.

En otro aporte, Cardozo y Rondón (2014) describen que, durante el diseño de programas de intervención en la salud, deben implementarse aspectos referidos a variables psicológicas relacionadas con distintas patologías: los hábitos de vida poco saludables, el mal manejo de la ira, la hostilidad, los estilos de afrontamiento inadecuados y el pobre control de los impulsos, así como el estrés, la ansiedad y la depresión.

Incumben promoverse hábitos de salud desde todos los espacios de acción inmersos en la ciencia, pues como refiere Oblitas (2008):

No hay duda de que el factor más decisivo en el campo de la salud ha sido que las principales causas de muerte ya no son las enfermedades infecciosas sino las que provienen de estilos de vida y conductas poco saludables. Hoy casi ningún profesional de la salud duda del impacto de nuestra conducta diaria en la salud y en la enfermedad. En la actualidad hay evidencia más que considerable de que las causas de la enfermedad radican en la conducta y el estilo de vida del individuo. La salud de la gente en los países desarrollados ha alcanzado un nivel impensable a principios del presente siglo. (Oblitas, 2008, p. 4)

Por tanto, se considera importante establecer acciones estudiantiles que promuevan el conocimiento de la importancia que poseen los estilos de vida saludables y comportamientos capaces de aportar benéficamente en la mejora o deterioro de la salud. Se entienden por conductas saludables aquellas acciones realizadas por un sujeto que influyen en la probabilidad de obtener consecuencias físicas y fisiológicas inmediatas y a largo plazo, que repercuten en su bienestar físico y en su longevidad (Oblitas, 2008, p.11).

Sin embargo, si existe enfermedad psicológica tal como son las cuestiones de estrés, ansiedad, depresión, falta de adaptación, baja autoestima, entre otras; es requerido mostrar a las futuras docentes la probabilidad de apertura a *los sentimientos de ser amados y apoyados por otros* cuando no se sabe reaccionar ante situaciones estresantes diversas. Acciones que en continuidad mostrará el presente documento.

### **Marco metodológico**

La presente investigación, tiene por finalidad analizar la manera en cómo las docentes en formación de la escuela normal rural Ricardo Flores Magón, interactúan entre sí, sus

manifestaciones, reacciones y modos de actuar emocionalmente en situaciones que la organización de la escuela les presenta, o en su caso, cuestiones situacionales que cada una de ellas vivan en sus hogares. El trabajo se basa en un enfoque de tipo cualitativo para rescatar, efectos causales y posibles formas de acción con relación al papel que como docente se vierta dentro del aula o fuera de ella.

Se pondrá en marcha el método de investigación-acción y a su vez, la técnica de observación para obtener mayor cantidad de información, pues luego de analizar formas de reacción y debilidades referentes a la salud e inteligencia emocional, se pretenden potenciar en las alumnas dichos aspectos con el fin de que prediquen un buen ejemplo en procesos futuros de prácticas educativas. El presente trabajo se basa en técnicas de observación participante para poder estar en interacción directa con las alumnas e instrumentos como la entrevista, bitácora áulica, diarios de campo; antes, durante y después de aplicar la propuesta de investigación.

### **Fundamentación de la propuesta de intervención**

La presente investigación exige la necesidad de construir procesos de análisis que edifiquen el aprendizaje al implicar de forma prioritaria la salud psicológica e inteligencia emocional del alumnado en la reproducción de modelos curriculares y a su vez, la adaptación de los mismos en posteriores procesos de práctica. Debido a que las responsabilidades principales de la malla curricular de educación superior en México respecto al ámbito educativo, priorizan la imperante necesidad de evaluar, diseñar y reorientar a los estudiantes respecto a cuestiones teóricas y emocionales que les apoyen a desarrollar asertividad en su vida autónoma y por ende social.

Dentro del espacio escolar en mención, se pondrán en práctica acciones capaces de promover la salud psicológica y favorecer la inteligencia emocional para potenciar el interés individual en la construcción del aprendizaje autónomo; por ende, el trabajo colaborativo. Lo cual trata de conseguirse a través de la implementación de las acciones mostradas en los anexos (Tabla 1: propuesta de intervención).

## Resultados y conclusiones

Con la creación y revisión de categorías de análisis emanadas de cada propósito de investigación, se aprecia que en la actualidad se vive un analfabetismo emocional y amplio desconocimiento sobre la salud psicológica debido a las problemáticas existentes a nivel social. Las estudiantes muestran deficiencias en la toma de decisiones, aceptación personal, aprecio por la diversidad y respeto al prójimo. Situación que se evidencia con gran detrimento en el proceso educativo; aunado a ello, impacta el hecho de que muchos docentes no se documenten o siguen persistentes respecto la aplicación de estrategias didácticas que son retrógradas y evitan interesarse por la salud o sentir del alumnado.

El presente trabajo permitió ver que la inteligencia emocional genera mejoras en los procesos de autoestima, fortalece el auto concepto, la regulación emocional, empatía, socialización, proyectos de vida, promoción de hábitos saludables y competencias emocionales. Favorece la ayuda mutua, una comunicación eficiente, el reconocimiento y aprecio cultural, la inclusión en el trabajo educativo, el apoyo entre compañeras y por ende el acceso al conocimiento. Situaciones que, con relación al trabajo académico, logran beneficiar el aprovechamiento escolar, la aceptación o adaptación laboral, el desarrollo de la competencia emocional, las prácticas educativas de calidad y la asertividad, lo que exige a los docentes en formación o frente grupo, el ser competentes emocionalmente para poder generar aprendizajes psicológicos que sean significativos en sus alumnos.

En la educación, deben priorizarse los aspectos psicológicos y emocionales para que las personas sean capaces de tener control y expresar sus sentimientos; hacer uso de ellos en forma positiva, poseer satisfacción propia; que les sean útiles en su vida social al momento de interactuar con coetáneos, superiores y subalternos, pues las manifestaciones corporales son el proyector principal que evidencia el sentir.

La salud psicológica, es un proceso que supone el autoconocimiento propio del actuar y ser respecto a lo personal, que se convierte en competencia emocional mediante el amor o cuidado propio, la puesta en marcha de la empatía, el respeto a los demás, la reflexión antes de determinar algo que afecte individualmente a terceros o genere tareas erróneas respecto a las características cultural del lugar en que se vive.



Aprender a promover la psicología de la salud desde un constructo emocional que genere salud y felicidad en cualquier momento de acción, exige, en todos los niveles educativos actuales, la creación e implementación de planes y programas capaces de forjar en los alumnos el interés por cuidarse, amarse o respetarse. Así, poder lograrlo posteriormente con los demás; de lo contrario, la educación seguirá en detrimento, pues debe darse mayor importancia a los procesos intrapersonales del alumnado y motivarles para que se interesen de manera autónoma en la conservación de la salud, desarrollo emocional o construcción de su aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

Cardozo, I. y Rondón B. (septiembre de 2014). La salud desde una perspectiva psicológica. *Revista electrónica de Iztacala*. 17 (3).  
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol17num3/Vol17No3Art10.pdf>

Gardner, H. (1983). *Frame of mind: The theory of multiple intelligences.*: Basic

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos

Mayer, J.y Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence*. En P. Salovey, y D. Mayer. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.  
[http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer\\_1989\\_EmotionallIntelligence.pdf](http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionallIntelligence.pdf)

Mirtha, L. (2008). *Psicocardiología su importancia en la prevención y la rehabilitación coronarias*.  
[file:///C:/Users/princ/Downloads/art%C3%ADculo\\_redalyc\\_134212604006.pdf](file:///C:/Users/princ/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_134212604006.pdf).

Oblitas, L. (2008). *El estado del arte de la Psicología de la salud*.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a02.pdf>. (11/07/2019).

Oblitas, L. (2008). *Psicología de la salud: Una ciencia del bienestar y la felicidad*.  
<http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/psicologiasalud.pdf>

Reader's. (1972). Gran diccionario enciclopédico ilustrado. Selecciones del Reader's Digest.  
Reader's.

Secretaría de Gobernación -SEGOB- (2020). Acuerdo número 04/05/14. *Diario Oficial de la  
Federación*. DOF: 29/05/2014.

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5346603&fecha=29/05/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5346603&fecha=29/05/2014)

## Anexo 1

Tabla 1:

### Propuesta de intervención

PROPÓSITOS	ASPECTOS A FAVORECER	ACCIONES	FECHAS DE APLICACIÓN	
Acrecentar el conocimiento sobre psicología de la salud.	Inseguridad por cursar la carrera	Escrito del deseo por ser maestra	Septiembre 2018	
		Expectativas de mis padres con respecto a la carrera (charla).		
	Seguridad personal	Películas (todos los niños son especiales, detrás de la pizarra).		Febrero 2019
		Autobiografía		
		Mi niña interna		
		Proyecto de vida		
		Autoconcepto		
Videos, carteles y reflexión sobre el cáncer de mama				
Lectura de un libro				
Desarrollar procesos que fortalezcan la inteligencia emocional de docentes en formación.	Integración colaborativa	Juego de básquet por equipos	Marzo 2019	
		Concurso de himno y escolta		
		Organización de escuelas de observación con quienes no conviven		
		Integración de nuevos equipos de trabajo	Durante todo el semestre	
		La ventana	Mayo 2019	
		Sillas locas		
Favorecer la inteligencia emocional como herramienta para lograr la asertividad en la práctica docente.	Psicosis emocional por el proceso de adaptación a la organización escolar.	<i>Asesoría individual respecto a:</i>	En los momentos requeridos por el alumnado.	
		Disgusto por asistir a las marchas. Robos en el aula		
		Plática de CESSA respecto a violencia en el noviazgo.	Junio 2019	
		Embarazos no deseados Pérdida de un familiar	En los momentos requeridos por el alumnado.	

## CAPÍTULO X. LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL CICLO UNIVERSITARIO

Margarita Portilla Pineda  
Andrés Ramírez Portilla  
María del Carmen González Cortés

### Introducción

Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores universitarios, desde su punto de vista es la escasa práctica de la lectura y la falta de comprensión de lo que los alumnos leen, y como consecuencia, tienen un bajo rendimiento escolar; sin importar la asignatura los docentes emiten comentarios muy parecidos acerca de este tema. De aquí la importancia de llevar a cabo una indagación sustentada en referentes teóricos formales y con el rigor científico necesario para validar algunas hipótesis.

Es por este motivo que se establece una asociación entre algunas teorías del aprendizaje y la comprensión lectora, predominando autores como Piaget (1970), Vygotsky (1978) y Ausubel (1983) quienes conforman la base incuestionable tanto para el constructivismo, así como para el aprendizaje significativo; adicionalmente es fundamental reflexionar sobre la comprensión lectora como un proceso de construcción activa de significados congruentes y coherentes con un grado de dificultad acorde con el desarrollo de una persona y su nivel educativo.

### *Teorías del aprendizaje y la comprensión lectora*

Es un hecho que el actual discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión, en un proceso a lo largo de los siglos, en ocasiones alternando y fusionando conceptos o creando nuevos de diferentes corrientes de pensamiento, cada una de las cuales, con su propia concepción del hombre, la naturaleza y la sociedad, es ahí donde se observa su influencia en los distintos modelos de educación-instrucción-formación así como en los modelos de escuela que se tienen como referentes.

La intencionalidad de este estudio es inducir hacia un análisis reflexivo el conocimiento elaborado en la práctica pedagógica y relacionarlo con el conocimiento teórico, como un

fortalecimiento profesional de la docencia, tan necesario e imprescindible en los profesores universitarios (Portilla et al, 2013), manteniendo como objetivo la implementación de acciones encaminadas a disminuir los problemas detectados en sus alumnos.

De forma general es muy importante deliberar sobre la propia práctica docente, complejizando las propuestas didácticas en función de la particularidad del sujeto de aprendizaje contextualizado; con el propósito de desarrollar un marco teórico para la comprensión del hecho educativo de los adolescentes y jóvenes en el mundo contemporáneo. Asimismo, fundamentar el propio pensamiento pedagógico a partir del conocimiento crítico de las perspectivas actuales de la pedagogía.

Inicialmente se consideró como el “arte de enseñar”; en la actualidad, la Pedagogía es pensada como una ciencia particular, social o del hombre, que tiene por objeto el descubrimiento, la apropiación cognoscitiva, la aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, el conocimiento, la educación y la capacitación (Comenius, 1998).

Se ocupa, en su esencia, del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones, imprescindibles o necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten en el corto y a largo plazo, eficientes y eficaces, tanto para el educando como para el educador.

La esencia metodológica de la pedagogía como ciencia se fundamenta en el vínculo que existe entre el conocimiento y el mundo material objetivo, en consecuencia, para explicar el avance y su perfeccionamiento, como un sistema, es necesaria la intervención de otros campos que abordan diferentes aspectos de la realidad, de manera eslabonada e inherente.

Durante su práctica, la pedagogía toma en cuenta distintas vertientes para que, durante el proceso de enseñanza, se alcance el mayor grado posible de aprendizaje, con un esfuerzo mínimo y una eficiencia máxima, garantizando una educación y capacitación de acuerdo con las necesidades reales del aprendiz.

La pedagogía como otras ciencias, ha estado influida por las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, durante su evolución histórica, las cuales han intervenido, con mayor o menor fuerza, en el desarrollo del nuevo conocimiento pedagógico.

Las aplicaciones en la práctica de las tendencias pedagógicas, procuran favorecer la apropiación del conocimiento científico el cual se sustenta en las teorías, leyes, tendencias y regularidades determinantes de los cambios y transformaciones, del mundo material, la sociedad y del propio ser humano.

### *Teorías del aprendizaje y la comprensión lectora*

En cuanto al tema que atañe a este trabajo hay una revisión (Lerner & Muñoz de Pimentel, 1986) en la que se menciona que existen dos concepciones respecto del aprendizaje de la lengua escrita: la concepción tradicional (asociacionista o conductista) y la concepción constructivista. Éstas suponen ciertas características del niño y del aprendizaje.

Así, la concepción tradicional plantea que:

- El aprendizaje es un proceso de asociación, una simple relación estímulo y respuesta.
- El aprendizaje está subordinado a la enseñanza.
- La maduración es el aporte del sujeto al aprendizaje.
- Los actos de escritura y de lectura son procesos de decodificación.
- El aprendizaje de la lecto-escritura es el resultado del aprendizaje de una serie de habilidades aisladas.
- El aprendizaje de la lectura pasa por dos etapas: la primera implica la decodificación de sonidos y símbolos; la segunda implica la comprensión.

La concepción constructivista, por su parte, propone que:

- El sujeto, con sus conocimientos previos, competencia lingüística y experiencias, constituye el centro del proceso de aprendizaje.
- La cooperación entre participantes es un factor fundamental para la construcción del conocimiento.
- Las situaciones de aprendizaje propuestas mantienen una estrecha relación con la función social de la lengua escrita.
- El maestro desempeña el papel de facilitador del aprendizaje.
- El aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos.

Se han hecho numerosas revisiones de investigaciones, que relacionan las teorías del aprendizaje y la comprensión lectora, todas son importantes y coinciden con los modelos pedagógicos actuales, los cuales plantean que el aprendizaje de la lengua en la escuela y en la universidad confirman que un alumno se apropia gradualmente de un vocabulario adecuado a su entorno (Pozo, 1989).

En otras palabras, cada persona construye su lenguaje a la medida de sus necesidades, este principio tiene como base la teoría constructivista, muy alejada del modelo basado en el conductismo, este último concibe el aprendizaje como una caja negra, donde lo importante es relacionar los estímulos con las respuestas, sin importar lo que ocurra dentro de la caja negra (Vygotsky, 1993).

Hoy se afirma que el constructivismo se sustenta en varias tendencias y corrientes psicológicas que intentan rescatar el papel activo del individuo en la construcción de su conocimiento y, por lo tanto, en su aprendizaje. Dicho de otra forma, la teoría constructivista sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a partir de su propio nivel cognoscitivo y de sus conocimientos previos.

Desde ese punto de vista el aprendizaje es un proceso en el que los alumnos participan activamente sobre la información que va a ser aprendida, recapacitando y actuando sobre ella para revisar, analizar y asimilar lo que sea significativo. En consecuencia, organiza la información y construye estructuras mediante la interacción de los procesos de aprendizaje con su medio.

Es en esta concepción del aprendizaje que confluyen las ideas de Piaget, de Vygotsky, de Ausubel y de la psicología cognitiva.

Aunque la teoría de Piaget no se extiende más allá de la adolescencia, hay una aplicación de dicha teoría a los alumnos universitarios registrada por Perry (1970) quien afirma que el periodo post-adolescente se caracteriza por la capacidad de aceptar responsabilidades y, a la vez, la capacidad de pensar en forma "meta", es decir, la capacidad de estar consciente del proceso del pensamiento.

Según este investigador, al principio de este periodo los alumnos perciben el mundo desde un punto de vista dual, lo cual los lleva a un aprendizaje que se caracteriza por el trabajo

fuerte y la obediencia. Después de esta etapa hay varias fases superiores identificadas en los alumnos universitarios, en las que cada vez más se acercan al relativismo. Su desarrollo está completo cuando afirman su identidad y asumen responsabilidades múltiples.

Perry dice que el papel del instructor o maestro es más bien la facilitación del avance de los alumnos dentro de la jerarquía de etapas, en donde solos descubren, asimilan y acomodan las conceptualizaciones principales a través de sus interacciones con el ambiente académico.

El trabajo del maestro consiste en preparar las condiciones para que el alumno llegue a las incongruencias en su manera de pensar y, con esto, cambie sus estructuras básicas del conocimiento.

De acuerdo con la Dra. Paula Carlino, quien ha hecho una minuciosa investigación sobre este fenómeno, parte de un concepto que identifica como alfabetización académica, en donde su argumentación se centra sobre cuáles deben ser las tareas de un profesor universitario: si limitarse a enseñar sólo los contenidos de su disciplina o también tiene el deber de promover el uso de distintas herramientas para que los estudiantes lleven a cabo sus procesos de aprendizajes significativos (Carlino, 2003, 2004, 2005) .

Es muy cierto que en las aulas universitarias, durante su labor cotidiana los docentes expresan que sus estudiantes leen muy poco y cuando lo hacen presentan serias dificultades para comprender lo que leen, sin contar las serias dificultades que tienen para plasmar sus ideas por escrito, sin embargo ellos atribuyen a los primeros ciclos educativos esas deficiencias, insisten en que el dominio de estas habilidades de comprensión de la lectura, los hábitos de estudio y la expresión de sus ideas por escrito, entre otras, son responsabilidad de los profesores del nivel básico de estudios (en el caso de México es la primaria, reforzándose en la secundaria).

Entonces los docentes universitarios invocan su derecho a enseñar solamente los contenidos de su disciplina y de ninguna manera abordar estrategias, técnicas o el uso de herramientas y tácticas, que permitan al estudiante ejercitar el pensamiento crítico o el razonamiento aplicado a la producción de escritos posteriores a lecturas planeadas para este fin. Cabe mencionar que aun cuando la problemática está más que identificada, las propuestas para dar una solución son escasas, uno de los motivos para ello es, que todavía no hay una toma de conciencia de la importancia que tienen estas habilidades en un estudiante; otra causa tiene que



ver con la actitud hacia la problemática; considerada por los docentes, como extraña al paradigma de los compromisos que corresponden resolver a la universidad (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013; Carlino & Martínez, 2009).

Uno de los argumentos enarbolados por algunos docentes universitarios es que, los estudiantes en este nivel ya deben tener un dominio de estas habilidades y aptitudes; pero de no ser así, entonces la responsabilidad del docente debería ser no solo manejar las herramientas necesarias para su avance escolar, sino en caso de notar que les hacen falta algunas, buscar la manera de conseguir estas habilidades, para evitar un rendimiento deficiente, el retraso o en el peor de los casos la deserción en este ciclo educativo. Es un hecho que los estudiantes con un alto rendimiento escolar no necesitan de estas recomendaciones, pero estos casos no son tan abundantes como se quisiera (Di Benedetto & Carlino, 2007).

## **Metodología**

La metodología seguida para recolectar la información, fue utilizando un cuestionario tipo encuesta (Anexo 1) y se hizo una composición de elaboración propia, con varias pruebas validadas previamente por otros investigadores.

La prueba utilizada para determinar el nivel y subnivel de la comprensión lectora, aunque muy antigua (1953) el procedimiento ha sido sometido a numerosas validaciones, tanto para el inglés, como para el español, con resultados muy favorables sobre su confiabilidad. A continuación, se detalla un poco más de esta experiencia, sus antecedentes, los referentes teóricos que le brindan sustento, en que consiste, más conocida como Test Cloze.

### *La prueba Cloze*

Los antecedentes teóricos para esta prueba son muy bien descritos por Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela (2010), quienes señalan que la primera propuesta fue hecha por Taylor (1953), que explica el Test Cloze como un cierre gestáltico, esto se refiere a una habilidad visoperceptiva que nos permite completar patrones visuales cuando solo se presentan una o varias partes del objeto (estímulos incompletos o sin fusionar). Es decir que, la estructura sintagmática (sobre las relaciones que se establecen entre dos o más unidades que aparecen en la oración) proporciona ideas con lagunas que deben ser llenadas significativamente completando una forma

(Gestalt) a partir de los componentes existentes en el campo lingüístico del texto. De acuerdo con esta corriente en la psicología, el ser humano organiza sus percepciones como totalidades, como forma o configuración, y no como simple suma de sus partes.

En esta prueba, Cloze, el lector deberá procesar información redundante, resolver el problema de carencia de una unidad léxica y finalmente, monitorear y regular metacognitivamente su actividad.

Tomando en cuenta diferentes antecedentes teóricos, se define la prueba Cloze de la siguiente manera: como una tarea determinada por un texto incompleto que el sujeto debe cerrar de manera inferencial; identificando significados contextuales, la información redundante depositada en él, activando los procesos determinados por el texto, sus expectativas y experiencias previas, guiando una actuación lectora comprometida bajo un control predominantemente textual y metacognitivo.

Un encuadre teórico mucho más puntual y extenso es el que hace Difabio de Anglat (2008), mencionando que este procedimiento, la prueba Cloze, es la mejor medida conocida para evaluar los procesos esenciales de la lectura, como: la anticipación, la inferencia, el juicio y la resolución de problemas, de tal forma que este medio es particularmente efectivo para detectar las dificultades del alumno, ayudando a promover su advertencia metacognitiva de las mismas y emprender acciones de reparación.

La prueba Cloze estándar es un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y diez últimas palabras del texto que se mantienen intactas. La tarea del sujeto explorado durante la investigación es completar el texto, identificando las palabras que han sido suprimidas. Desde la teoría sistémica, se le relaciona con el concepto de *entropía* o incertidumbre creada por la falta de organización de un sistema, que se opone al concepto de redundancia; luego, se propone su definición en términos de lectura de dicha redundancia: el buen lector es capaz de leer la información distribuida en el texto y por ello puede inferir los términos eliminados.

Otro vínculo presente y más elaborado aun es con el análisis del discurso ya que requiere que el lector active todos sus recursos lingüísticos. Por lo tanto, no es un simple ejercicio de completamiento que manifieste habilidades lectoras de bajo nivel, sino una clase de análisis discursivo que implica el uso de la lengua como un todo integrado, “(...) *que pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición de carácter convergente*”(González Moreyra, 1998).

Para interpretar los resultados, la práctica estándar es convertir los puntajes en niveles funcionales de lectura (Condemarín & Milic, 1990), esto es: independiente, instruccional y de frustración, a continuación, una breve descripción de cada uno de estos.

- El *nivel independiente* significa que el alumno lee con fluidez, precisión y comprende la mayor parte del texto.
- En el *nivel instruccional*, la lectura es medianamente fluida porque aparecen algunas dificultades en el reconocimiento de palabras y, aunque el lector capta el contenido y su estructura, evidencia algunas fallas en la comprensión. Luego, si bien el material no le resulta sencillo, aún puede manejarlo.
- El *nivel de frustración* implica que son numerosos los errores de reconocimiento de palabras y que la comprensión es ciertamente deficiente.

Los porcentajes establecidos para el español (Condemarín y Milicic, 1990) asociados a los niveles de comprensión lectora descritos, son los siguientes: 75% o más ubican al lector en un nivel independiente; entre 74 y 44%, en el instruccional y 43% o menos, en el de frustración.

Tabla 1:

**Niveles funcionales de lectura (Condemarín & Milic, 1990).**

NIVELES FUNCIONALES DE LECTURA		
Categorización	Actividad desarrollada por el alumno durante el proceso de la lectura	% de cumplimiento en la Prueba Cloze
<b>Nivel independiente</b>	Lee con fluidez, precisión y comprende la mayor parte del texto.	75 - 100
<b>Nivel instruccional</b>	Lee medianamente fluido con dificultades en el reconocimiento de palabras, capta el contenido y su estructura, hay algunas fallas en la comprensión	44 - 74
<b>Nivel de frustración</b>	Tiene numerosos errores de reconocimiento de palabras con una comprensión deficiente	0 - 43

Elaboración propia.

Adicionalmente Gonzalez Moreyra, (1998) define más divisiones detalladas para estos mismos niveles de la siguiente forma: para el independiente, distingue el rendimiento *excelente* (100-90%) y el *bueno* (89-75%); en el nivel intermedio, que él llama “dependiente”, lo divide en *instruccional* (74-58%) y el *de dificultad* (57-44%); y para el “deficitario”, lo separa en el *malo* (43-30%) y el *pésimo* (29- 0%). En cada subnivel se espera que el alumno desarrolle ciertas actividades asociadas a la comprensión lectora, algunas son más evidentes que otras y actúan como indicadores de cumplimiento o alcance de un subnivel (Tabla 2.2).

Tabla 2:

**Niveles y subniveles funcionales de lectura (Gonzalez Moreyra, 1998).**

NIVELES FUNCIONALES DE LECTURA			
Nivel	Subnivel	% de cumplimiento en la prueba Cloze	Actividad asociada a la comprensión lectora
Independiente	Excelente	100 - 90	Entiende la estructura total del texto
	Bueno	89 - 75	Tiene suficiente fluidez y precisión, no necesita apoyo del docente
Dependiente (Instruccional)	Instruccional	74 - 58	Tiene una comprensión global aproximada, pierde detalles que no se han comprendido o se olvidan fácilmente
	Dificultad	57 - 44	Enfrenta mucha dificultad ante un texto
Deficitario (Frustración)	Malo	43 - 30	Tiene serias dificultades para la comprensión del texto
	Pésimo	29 - 0	La lectura carece de legibilidad para el alumno

Elaboración propia.

Esta segunda clasificación es la que se tomó como patrón para el desarrollo de este trabajo (Gonzalez Moreyra, 1998).

El procedimiento más frecuente en la calificación del *Cloze* es aceptar sólo la palabra correcta (*verbatim*) porque la evidencia empírica muestra que el cómputo de sinónimos no altera significativamente el nivel de comprensión lectora del sujeto y es menos confiable ya que depende del criterio subjetivo del evaluador.

Esta es una técnica eficaz, desde el punto de vista práctico, es fácil de elaborar, aplicar y calificar, Oliveira y Santos, 2006: 22, en Difabio de Anglat (2008).

### *Evaluación de la comprensión lectora en tres diferentes textos*

El material de trabajo para la medición de la comprensión lectora fue conformado por tres textos (Anexo 4), dos de ellos con 145 palabras en promedio cada uno y el tercero con el doble, o sea, 240 palabras. De acuerdo con la metodología convenida previamente (González Moreyra, 1998) a cada texto se le ha suprimido una palabra de cada cinco, con excepción de las diez primeras y diez últimas palabras del texto que se mantienen intactas. Recordando que la tarea del sujeto explorado durante la investigación, es completar el texto, identificando las palabras que han sido suprimidas (Difabio de Anglat, 2008).

A los dos primeros textos se les suprimieron 20 palabras en cada uno, a partir de la decimoprimer palabra y al tercer texto le fueron eliminadas 40 palabras por tener una extensión mayor. Es pertinente mencionar que hay una ligera variación en el número de palabras que se dejaron intactas al finalizar cada texto, esto es que, se conservaron más de las diez palabras indicadas en la literatura de referencia.

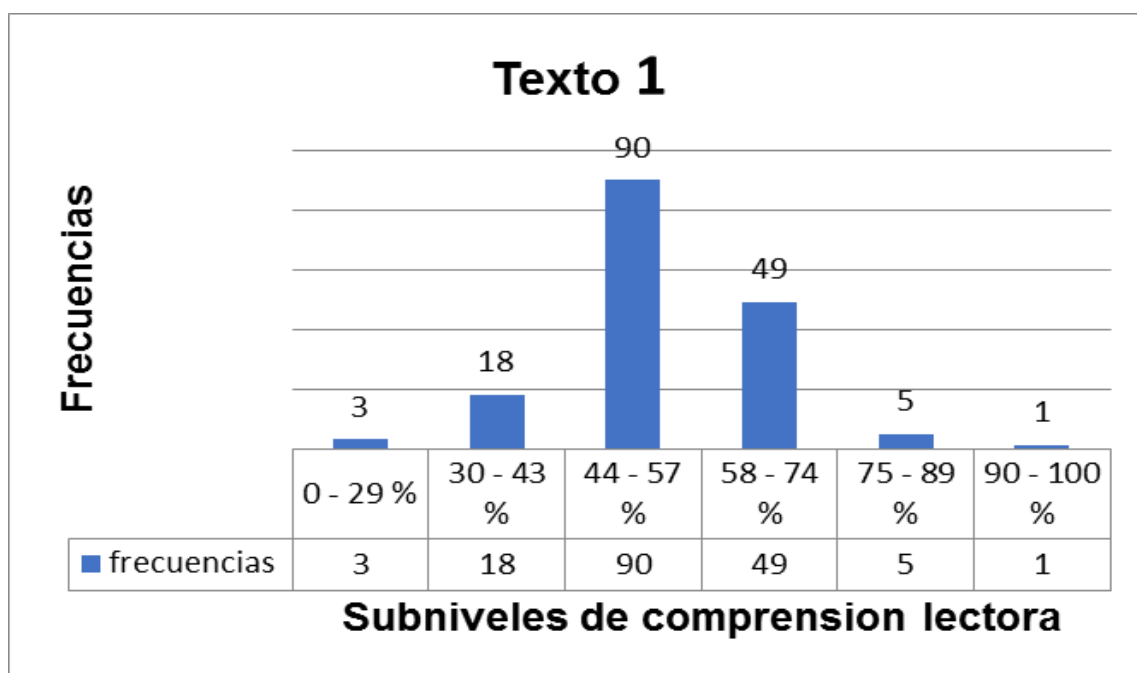
A continuación, se describe brevemente cada texto y se hace un análisis de los resultados encontrados para cada uno de estos escritos.

### *Evaluación del primer texto*

El Texto N°1, lleva un título sencillo y simple, se denomina: “No pegues tu chicle” es un texto informativo, tomado de la revista de difusión científica “¿Cómo ves?” editada por la UNAM, trata sobre el origen del chicle y su evolución. Es un contenido muy sencillo, en el que el alumno debe activar una gran cantidad de información que se ha debido procesar recibéndola del entorno familiar o escolar básico (López M., 2005).

Los resultados obtenidos de la encuesta, una vez que se procesaron todos los datos recabados, se muestran en la figura 1; la frecuencia encontrada considerando los subniveles de comprensión lectora es evidente, la mayoría de los alumnos se ubican en el subnivel de dificultad, con todo lo que ello implica.

Gráfica 1



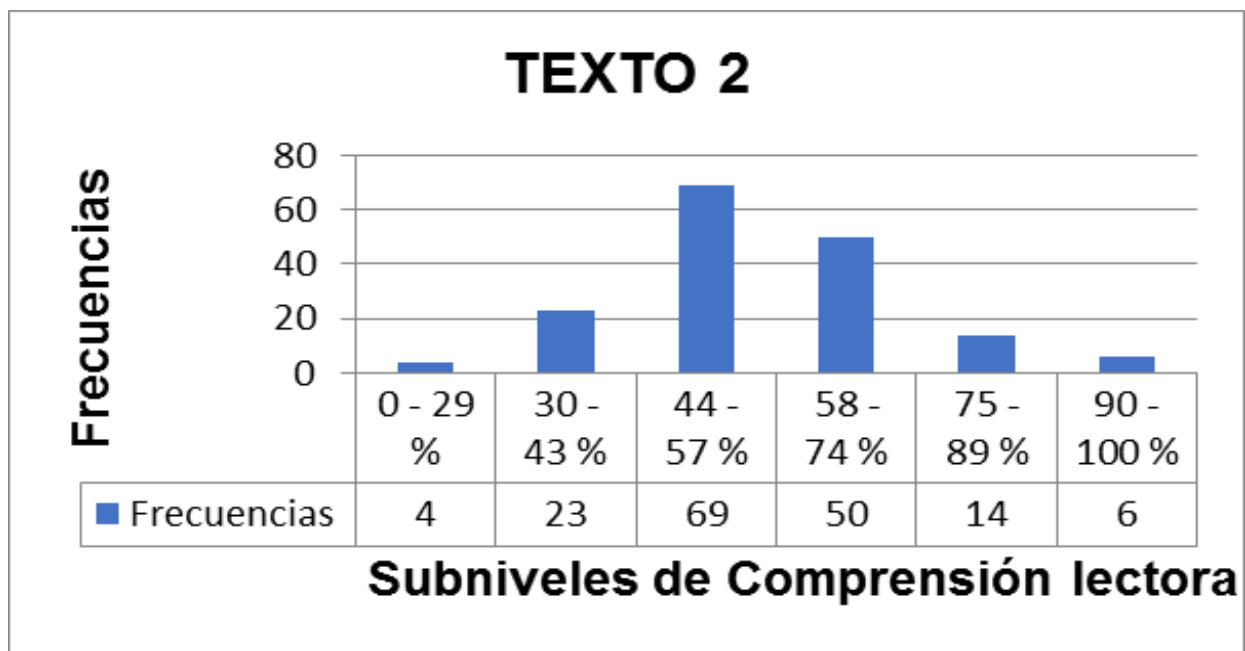
Frecuencias para los subniveles de comprensión lectora para el texto 1.

#### *Evaluación del segundo texto*

El Texto N° 2, denominado: “El hidrogeno. Energético del futuro” es un texto científico de divulgación, tomado de la misma revista que el primer texto, con un grado de dificultad bajo, sencillo que corresponde a una temática muy difundida en los medios (Gasque, 2006).

Para este texto, los resultados se muestran en la figura 2, si se considera una medida estadística de tendencia central como la moda, se observa que es el mismo subnivel que en el caso anterior y que el número de alumnos en el nivel independiente y el subnivel de excelencia aumento. Esta situación puede deberse a que el tema se acerca más a su formación o a las asignaturas que estaban cursando en ese momento.

Gráfica 2



Frecuencias para los Niveles de Comprensión lectora para el texto 2.

La dificultad en el texto 2, reside en que es un tema ligeramente más complejo que el anterior, tiene un corte más científico.

#### *Evaluación del tercer texto*

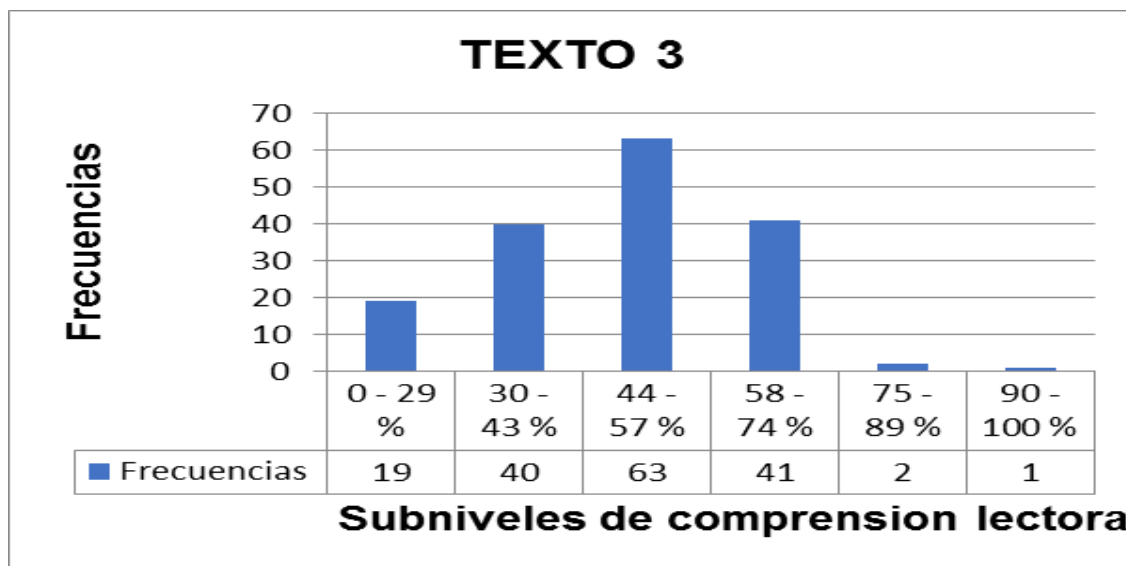
El Texto N° 3, lleva el siguiente título: “Tipos de decaimiento radiactivo”, presenta un contenido totalmente científico relacionado con un tema del curso de química básica; en el cual la respuesta a la prueba de lectura tiene que sustentarse en la información contenida en el mismo texto (Chang & Goldsby, 2013).

En este caso, se demanda la comprensión de los datos incluidos en él, considerando de forma preponderante el hecho de que es un tema conocido, que va a ser evaluado y que forman parte de la base de la asignatura que cursan. Es más complejo y puede considerarse como un escrito difícil.

En la figura 3 se puede observar que en este caso que el número de alumnos que se encuentra en el nivel independiente disminuye en comparación con los textos anteriores, lo que indica que, efectivamente es un texto difícil para los alumnos



Gráfica 3



Frecuencias para los Niveles de Comprensión lectora para el texto 3.

## Conclusiones

Desde la perspectiva constructivista es el alumno el centro del proceso educativo, si participa activamente en su formación, construye gradualmente su conocimiento y aprende significativamente.

El aprendizaje, es un proceso que gestiona el estudiante valiéndose de lo que ya conoce y de las nuevas informaciones que recibe en el aula, así como del contacto con sus compañeros y la ayuda del profesor. Si cada nuevo conocimiento despierta su interés, se involucra en la tarea de construir significados a partir de sus experiencias y aprender de sus errores, practica también las relaciones de cooperación y colaboración dentro y fuera del aula (Portilla, 2017).

Adicionalmente un ambiente de aprendizaje ideal debe contemplar no sólo lo conceptual y procedimental del ámbito en cuestión sino también las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento.

El abandono y la deserción durante los primeros trimestres es un fenómeno importante, aunque van disminuyendo los índices conforme transcurren los ciclos lectivos superiores, es por ello que, es necesario definir si las dificultades en la comprensión de la lectura y la producción

escrita forman parte de los factores que influyen en algunas situaciones específicas, para en su caso, proponer alternativas y acciones encaminadas a tomar cartas en el asunto.

En el caso de la comprensión lectora, es importante hacer un diagnóstico de los conocimientos, actitudes e intereses de los estudiantes, así como establecer un banco de lecturas y experiencias lectoras previas a las cuales se puede hacer referencia en actividades posteriores (Morles, 1991).

Entre estas actividades se pueden mencionar la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes y toma de notas e incluso ensayos sencillos; siempre y cuando en clase, el docente proporcione las características y ejemplos claros de cada ejercicio solicitado. Sin dejar de lado la práctica de la lectura en todas sus modalidades (en voz alta, en silencio, en equipo) y la retroalimentación tanto del docente a los alumnos, como entre pares.

De los resultados obtenidos una primera conclusión es que los alumnos leen escasamente y con la poca información que tienen logran resolver lo mínimo necesario para aprobar.

Las características que se pueden reconocer en este caso son: una lectura fragmentada, debido a que al parecer desconocen la aplicación de los signos de puntuación y no reconocen la gramática o la secuencia de las palabras en una oración (coherencia y cohesión en un texto).

La diferencia porcentual entre los subniveles instruccional y de dificultad no es relevante, unos y otros no superan el nivel dependiente con grandes conflictos, es decir que la lectura es medianamente fluida, ya que aparecen problemas en el reconocimiento de palabras y aunque el lector capta el contenido y su estructura, evidencia algunas fallas en la comprensión.

Entonces, aunque para el alumno el material de consulta no le resulta fácil comprenderlo, aún puede manejarlo; esta realidad no es satisfactoria y exige una toma de decisiones en torno a su solución para beneficio de los profesionales que se están formando.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409–420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. In P. Carlino (Ed.), *Lectura y Vida* (Núm. 6, pp. 5–21). Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica (Primera)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Carlino, P., & Martínez, S. (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Comenius, Juan Amós (1998) *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. (Mimeografiado)
- Morles, A. (1991). La complejidad de los materiales escritos y la acción docente. In A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Ruypérez.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. (W. Holt, Reinhart, Ed.). Nueva York.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. (P. H. Mussen, Ed.). Nueva York: Carmichael's Manual of Child Psychology, Wiley.

Portilla, M., González, M. del C., & Ramírez, J. (2013). Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería. *Revista Internacional de Educación Y Aprendizaje*, 1(3). Recuperado de <http://sobrelaeducacion.com>

Portilla, M. (2017). La Comprensión Lectora y su Relación con el Aprovechamiento Escolar en el Curso de Química Básica de los Estudiantes de Ingeniería de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Tesis doctoral, ICYTEZ, México.

Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotsky, L. V. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas*. Madrid: Visor.

# **CAPÍTULO XI. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU) DE LA UABC EN ESCENARIOS DE TRABAJO COMUNITARIO CON GRUPOS VULNERADOS**

**Estela Salomé Solís Gutiérrez**  
**Pedro Antonio Be Ramírez**

## **Introducción**

El presente capítulo trata sobre el trabajo comunitario que vienen desarrollándose en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), cuya finalidad reside en ser pertinente a las exigencias de su entorno de manera eficaz, responsable y oportuna. En ese sentido, el quehacer comunitario requiere trabajarse de manera transversal en todas las disciplinas que conforman la FCH y que cada una, desde sus habilidades, aptitudes y capacidades, contribuya a la responsabilidad social universitaria (RSU) como uno de los ejes transversales que requiere la acción formativa y de vinculación académico con los sectores vulnerados. En ese sentido, el presente documento se articula en dos experiencias académicas que abordan la pertinencia de la RSU.

El primero trata sobre la promoción de la alfabetización audiovisual y el estudio de la imagen en comunidades vulneradas para fomentar en ellos el pensamiento crítico, el arraigo y el fortalecimiento del tejido social mediante talleres denominados “Contarnos”. Tanto la difusión como la gestión cultural constituyen acciones para el desarrollo social y comunitario de un grupo que, vinculado con la educación no formal, permite la generación de procesos en beneficio de la sociedad y los grupos vulnerados. El segundo refiere a la experiencia del trabajo con la comunidad indígena Pai pai del poblado de Santa Catarina, municipio de Ensenada, Baja California, mediante las necesidades expresadas por ellos, así como las habilidades, actitudes y estrategias de intervención que construyen de manera conjunta los alumnos de psicología, educación y sociología con la población Pai pai.

Con estas actividades socioculturales se abren una puerta para que docentes y alumnos salgan de las Unidades Académicas y entren en contacto con las zonas vulneradas de la entidad, permitiendo a los estudiantes vivir experiencias transformadoras de un auténtico compromiso social, a través de la vinculación con múltiples grupos, sean indígenas, migrantes, personas

privadas de su libertad (PPL), miembros de la diversidad sexual, de organizaciones no gubernamentales y de otro tipo de asociaciones que enriquezcan tanto a la comunidad académica como a la sociedad en general. Con ello se busca favorecer la construcción de un aprendizaje significativo y colaborativo mediante una estrategia inclusiva que permita desarrollar en los estudiantes, junto con los grupos involucrados, un máximo potencial bajo el principio de reciprocidad y apoyo mutuo.

### *Primera experiencia: la alfabetización audiovisual comunitaria*

La difusión y gestión cultural es una labor de importancia capital y estratégica para el desarrollo sano y activo de los grupos sociales ya que, desde ellas y en vinculación con la educación no formal, se pueden propiciar procesos de enorme beneficio para la sociedad en general, particularmente para los grupos vulnerados. Además de que estas actividades socioculturales abren una puerta para que docentes y alumnos salgan de las Unidades Académicas y entren en contacto con las zonas marginadas de la ciudad, permite a los alumnos vivir experiencias transformadoras de un auténtico compromiso social, a través de la vinculación con organizaciones no gubernamentales y otro tipo de asociaciones que enriquezcan tanto a la comunidad académica como a la sociedad en general.

Se trata de un educador comunitario que, junto con la población, busca promover las habilidades de gestión, análisis y discusión con miras a mejorar sus experiencias de vida (Gallego, Granizo y Gurpegui, 2007; Segalés, 2002). Es desde esta línea de pensamiento que se propone el siguiente proyecto conformado por tres talleres: “Cinefórum Otras Miradas”, “Contarnos en Imágenes” y ‘Contarnos en Video”. Este proyecto estructurado a manera de triada, busca contribuir a una *Educación para el Bienestar*, a través de la alfabetización audiovisual y la educación para la recepción en comunidades vulneradas, detonada por la vinculación con las universidades públicas y siguiendo los principios de la nosotrificación y la cibercultur@ como la plantea Jorge A. González (2011).

En este texto se abordará particularmente la experiencia del Cinefórum pero, para poder narrarla, se debe partir de la premisa de que los humanos somos seres constructores, emisores y receptores de historias y que, por lo tanto, el estudio de las Narrativas y particularmente de las Narrativas Audiovisuales constituye una labor indispensable, que debe ser tratada de manera

sistemática, transdisciplinaria y compleja, dada su virtual omnipresencia en la sociedad contemporánea y su potencial transformador para contextos vulnerables.

El proyecto “Contarnos” es una iniciativa que se ha puesto en práctica en la ciudad de Mexicali, y que integra como primera etapa la exhibición de películas de manera itinerante en zonas vulnerables utilizando el formato de cinefórum, que consiste en la reunión de un grupo de personas que inician la sesión con actividades lúdicas orientadas a una temática específica, seguidas de la proyección de una película, para terminar con un diálogo abierto y respetuoso sobre los contenidos proyectados, pero sobre todo, sobre la manera en la que esa narrativa interpela la vida, la realidad y las expectativas de los asistentes; todo esto moderado por un equipo de estudiantes de los distintos programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Este formato aplicado ya en doce zonas de la ciudad a lo largo de tres distintos semestres, ha constituido una experiencia de formación enriquecedora para estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación, quienes han salido de las aulas y han armado salas itinerantes de cine en zonas urbanas y rurales, algunas de ellas inclusive sin luz eléctrica, así como en centros de rehabilitación y de apoyo migrantes; esto para promover una manera de ver el cine distinta al mero entretenimiento. Se trata de utilizar al cine como un pretexto para que individuos de muy variados contextos y formaciones hablemos entre nosotros, nos escuchemos, y podamos descubrir distintas maneras de ver e interpretar el mundo.

Este cinefórum al que se le ha denominado “Otras Miradas”, ha constituido un esfuerzo por promover una alfabetización audiovisual crítica en grupos poblacionales que se encuentran en desventaja social a través de la democratización del conocimiento sobre el lenguaje audiovisual y sobre la decodificación de contenidos; con el propósito de promover una relectura y reinterpretación de materiales audiovisuales, promoviendo en las comunidades la reflexión, el conocimiento de sus derechos, la reapropiación de la palabra, la expresión libre de ideas y el ejercicio de habilidades de escucha y debate, para promover la igualdad, la reapropiación del espacio y el fortalecimiento del tejido social.

Estos ambiciosos objetivos, impactan no solo a las comunidades receptoras del cinefórum, que son los destinatarios naturales del proyecto, sino que lo hacen también y de una manera muy particular a los jóvenes estudiantes de los distintos programas de licenciatura de

ciencias sociales y humanidades que participan como moderadores y facilitadores de las sesiones, ya que tales metas sólo pueden alcanzarse gracias a una aproximación dialógica que hunde sus raíces en los principios de la cibercultur@ enunciada por González: “Desarrollar cibercultur@ tiene que ver con generar, incrementar, perfeccionar, mejorar y compartir las habilidades para conducir, dirigir y pilotear relaciones sociales, en un ejercicio de autogestión colectiva, horizontal y participativa.” (González, 2015: 208).

Esos son precisamente los principios y valores que este proyecto busca promover e inculcar en los futuros profesionales de la Facultad de Ciencias Humanas desde las habilidades y competencias propias de cada disciplina: que los estudiantes experimenten de primera mano y promuevan la autogestión colectiva, horizontal y participativa, para que estos valores permeen el grupo receptor proveniente de entornos vulnerables.

Es así que estos pequeños sistemas de individuos que se organizan para reunirse alrededor de un producto audiovisual y dialogar sobre él, al compartir los conocimientos proporcionados por los libros y por la vida, al compartir las preocupaciones y los posibles caminos de solución, es decir, al compartir la vida presente y aquella que se vislumbra como futuro, hacen surgir una manera particular de entender y enfrentar la vida que es propia de ese grupo, erigido como una pequeña comunidad emergente, donde todos enseñan, todos aprenden y, por lo tanto, todos se transforman.

Se dice que una comunidad que dialoga y en la que los miembros se escuchan unos a otros, tiene más posibilidades de aprender, de perfeccionar las habilidades para organizarse a sí misma y de generar discursos propios, lo cual es indispensable para la constitución de una ciudadanía activa y por lo tanto indispensable para la democracia. Es por eso que proyectos como éste son tan importantes para sociedades marcadas por la desigualdad, la apatía y la desafección política como la mexicana.

Pero esta habilidad para auto-pilotarse y auto-dirigirse de manera horizontal y comunitaria mencionada por González, con la que un grupo humano vulnerable puede enfrentar de manera más eficiente los retos de la sociedad contemporánea, es una competencia para la que nuestras instituciones educativas no suelen prepararnos, y por lo tanto es una competencia que se tiene que cultivar y promover desde proyectos comunitarios socialmente comprometidos, en los que se ayude a los individuos a que se encuentren, se organicen y se ayuden mutuamente



a crecer. De manera que caminando juntos, tanto estudiantes como albañiles, operadoras de maquiladora, cajeros y cajeras de supermercado, maestros, desempleados, jóvenes y adultos mayores... todos desde un suelo parejo e igualitario, generen nuevos caminos para construir una vida más justa y digna para todos.

Imagen 1:

**Invitación al “Cineforum”.**



Fuente: Solís Gutiérrez.

Imagen 2:

**Sesión de diálogo con los niños participantes del proyecto.**



Fuente: Solís Gutiérrez.

Imagen 3:

**Sesión de diálogo posterior a una proyección.**



**Fuente: Solís Gutiérrez.**

Como puede observarse, este seguimiento de la imagen, la reflexión y la comprensión de su espacio social, constituyen los procesos, los signos y la praxis que conforma la interacción y comunicación de las personas en una cultura en particular, es pues una semiótica de la cultura donde el discurso y la imagen son eje de análisis sobre la realidad social (Burke, 2005; Pérez Martínez, 2015). Además de fungir como un mecanismo de producción e interpretación de la realidad social de los diversos grupos sociales donde el quehacer del profesional universitario sirve de engarce para la atención y vinculación de problemas sociales que sean pertinentes a la formación disciplinar y a los objetivos de la universidad, todo ello, mediante la alfabetización audiovisual como la que aquí se propone.

*Segunda experiencia: la psicología en el trabajo comunitario*

Existen estrechos vínculos entre la ética y la Psicología Comunitaria, que pueden señalarse como cualidades transversales tanto a sus desarrollos conceptuales como metodológicos y técnicos. La psicología social comunitaria, de base latinoamericana, ha desarrollado orientaciones centradas en la promoción del desarrollo psicosocial y el cambio social de las personas que habitan diversas comunidades, de ahí la importancia de los contextos socio-históricos para la promoción del bienestar comunitario (Buelga & Musitu, 2009; Musitu,

Buelga & Jiménez, 2009). En la actualidad, esta disciplina es reconocida como un campo abocado a la promoción de la transformación social, orientada por una ética explícita sobre el respeto a los otros, alineada a una epistemología de la construcción colectiva, una metodología centrada en la participación y una ontología que concibe una elaboración y participación del conocimiento desde abajo, desde las personas, grupos o asociaciones de base (Montero, 2006; Musitu et al., 2009; Roca Perera, 2013).

Con la puesta en relieve sobre la responsabilidad social universitaria entre los “psicólogos en formación”, en esta sección se aborda el papel de la psicología social comunitaria como estrategia orientada a las necesidades de los grupos, comunidad y entornos. A partir de un abordaje cualitativo, se presenta el caso de estudiantes de psicología de la FCH, quienes participan, se involucran y dialogan con los miembros de la comunidad Pai pai. Se trata de una discusión epistémica donde el trabajo socio-comunitario y la formación profesional convergen para poner en la mesa de análisis el quehacer como psicólogos a partir de las actitudes, aptitudes y el andamiaje adquirido a lo largo de su formación profesional.

#### *La comunidad Pai pai de Santa Catarina*

Los Pai pai (“gente viva” o “gente que se mueve”) constituye uno de los cinco grupos indígenas que habitan en Baja California,<sup>12</sup> y pertenecen a la familia etnolingüística yumana o “cultura del desierto” como lo indican Garduño (2015) y Martínez Arellano (2013). Se trata de un grupo con población reducida que, de acuerdo con Garduño (2015), la población de este grupo indígena suma unos 508, donde unos 85 son hablantes de la lengua Pai pai, lo que significa que es una población de tradición oral, es decir, que la cosmovisión se transmite a través de los cuentos, leyendas y cantos en el idioma Pai pai.

La comunidad de Santa Catarina, donde se encuentra este grupo indígena, se sitúa en el Valle de la Trinidad, del municipio de Ensenada, aproximadamente a tres horas de la capital del estado. El poblado recibe este nombre porque ahí se encuentra la antigua Misión de Santa Catarina fundada por misioneros dominicos a finales del siglo XVIII, en 1797 como lo señala Panich (2007), y en donde tienen sus viviendas asentadas en tierras ejidales y cuentan con un

---

<sup>12</sup> Además de los Pai pai, los otros grupos indígenas originarios de Baja California son los Cucapá, Kiliwa, Tipai y Kumiai.

consejero de la comunidad, quien se encarga de la celebración anual de la fiesta tradicional Pai pai.

Imagen 4:

**Templo religioso en la comunidad de Santa Catarina.**



**Fuente: Be Ramírez.**

Es en ese contexto donde un grupo de alumnos de diversas licenciaturas como educación, sociología y educación, participan en actividades orientadas al trabajo comunitario acorde a la RSU de la UABC. Aquí se presenta el caso de alumnos de psicología de la facultad, quienes visitan, se involucran y participan en acciones enmarcadas en la psicología social comunitaria y, al mismo tiempo, se discuten los aprendizajes que elaboran estos “psicólogos en formación”. Estas miradas serán elementos de reflexión para discutir el papel de los contenidos formativos de la disciplina, la acción del “psicólogo en formación”, y el encuadre requerido por los formadores encargados, es decir, sus docentes.

#### *Algunas reflexiones sobre la experiencia en el trabajo de campo*

A partir de la experiencia del trabajo de campo en 2017 y 2018, aquí se analizan los discursos y aprendizajes elaborados por los “psicólogos en formación” y cuyos testimonios

corresponden a un estudio iniciado en 2018 sobre la ética en la formación disciplinar de los psicólogos de la UABC, y actualmente se busca comparar los resultados con otras instituciones universitarias del norte de México. Ello nos sirve para analizar el quehacer comunitario en escenarios donde los profesionales en psicología desarrollen sus habilidades, pero también, que se generen nuevas formas de intervención donde se fomente el trabajo colaborativo y participativo.

En el caso de la práctica orientada al trabajo comunitario, como la que aquí se presenta, pone de manifiesto el encuadre inicial para quien realice este tipo de experiencia comunitaria, así como del acompañamiento del docente durante la ejecución de la práctica. Así se demuestra en los siguientes testimonios sobre la importancia del andamiaje y la presencia del docente en la formación teórica y práctica:

En el libro sobre el proceso de la investigación cualitativa, de Patricia Bautista,<sup>13</sup> se menciona un punto clave de la ética, de cómo el investigador empieza a trabajar de acuerdo a un interés propio. Sin embargo, encamina su trabajo de investigación a estar ligado a un beneficio de la comunidad. No se va a hacer lo que uno piense que necesita, se va a hacer lo que ellos necesitan. En una experiencia personal, se tuvo la oportunidad de ir a la comunidad indígena Pai pai, y ya se tenía algunas ideas sobre qué trabajar en el lugar y al estar ahí en la comunidad, nos dimos cuenta que para ellos, otras cosas eran más importantes que las que [teníamos] en mente y ahí lo importante es el respetar. Al igual que si quieren participar, uno debe respetar cuando ya no lo quieran hacer ya que no se le puede obligar (alumna de séptimo semestre de la Licenciatura en Psicología, FCH-UABC).

[Es importante para] los alumnos interesarnos más en la carrera y revisar el código ético del psicólogo. Para los docentes es importante, que no nos dejen solos al momento de hacer prácticas o intervenciones, y así evitar errores, sin dejar el aprendizaje. Es importante que ellos nos guíen y hagan simplemente bien su trabajo (alumna de séptimo semestre de la Licenciatura en Psicología, FCH-UABC).

Estas alumnas abordan un punto esencial para disciplina como lo es la ética y la importancia de que cualquier acción formativa para la disciplina, requiere de un seguimiento y un

---

<sup>13</sup> Se refieren al texto "Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones", de Nelly C. Bautista (2011).

involucramiento de los docentes y alumnos por igual con los grupos sociales con lo que se trabaja y participa. Asimismo, la importancia de los grupos y las comunidades, como espacios de intervención psicosocial, ocupa una parte importante en los discursos de los alumnos en el marco de las necesidades de la gente y la posibilidad que tienen los psicólogos de contribuir a la acción social, siendo facilitadores del cambio social y la autogestión de los grupos y/o comunidades. Los siguientes testimonios dan fe de ello:

Cuando fuimos a la comunidad Pai Pai, se nos dijo qué se tiene que hacer y qué no, y fue una manera muy clara [de orientarnos]. De alguna forma, el hecho de que nos exijan un trabajo para hacer una investigación o una intervención con una persona o con una comunidad [no es motivo para equivocarnos. Más bien] deberíamos de empezar a hacerlo bien y con menos errores ya que se está trabajando con personas reales, no se está trabajando con robots. Y lo que nosotros hagamos de alguna manera, bien o mal, va a repercutir en sus vidas (alumna de séptimo semestre de la Licenciatura en Psicología, FCH-UABC).

[El estar atento a] costumbres y tradiciones externas de cualquier comunidad, da paso a una diversidad [social y cultural donde] el psicólogo tiene que saber en qué momento se puede o no intervenir, para no actuar de una manera incómoda y siempre respetando todas sus tradiciones y culturas (alumna de séptimo semestre de la Licenciatura en Psicología, FCH-UABC).

Al hablar de culturas y de las características que definen a cierta población, [esto debe estar] basado en la ética. Como lo menciona el código ético, el saber respetar es saber en qué momento actuar. Qué se hace con lo que se obtiene y de qué manera esto puede favorecer a la población (alumna de séptimo semestre de la Licenciatura en Psicología, FCH-UABC).

Las observaciones de estas alumnas refieren al aspecto fundamental de la ética en el quehacer del psicólogo y con ello, co-crear con las personas con quienes realizamos la intervención, el cambio social basado en la autonomía y el bienestar comunitario de los grupos y sus contextos (Montero, 2006; Musito, Buelga & Jiménez, 2009). El hecho de centrarse en las necesidades de los otros para el beneficio de la comunidad, son elementos que cruzan la formación de los psicólogos acordes a los principios que constituyen la RSU. Al mismo tiempo que permite una relación dialógica con otras disciplinas como sociología o educación, para el



logro de la autogestión, la acción social y el sentido de *communitas* entre los grupos y sus comunidades junto con los estudiantes universitarios, docentes e instituciones universitarias.

Imagen 5:

**Participación de los alumnos en el marco de la fiesta tradicional Pai pai, en la comunidad de Santa Catarina.**



Fuente: Be Ramírez.

### **A manera de conclusión**

En este capítulo, se han presentado ejemplos concretos de acción comunitaria en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En el primer caso, los talleres se presentan como una propuesta para la extensión cultural y la vinculación del quehacer universitario, encaminándose a coadyuvar a la construcción de una sociedad más crítica, más consciente de su entorno físico y social, que se reapropie de la palabra y del espacio físico que habita a partir del fortalecimiento del tejido social. De ahí que se propone que las universidades públicas cumplan con la responsabilidad social a la que están llamadas, contribuyendo a que los sectores que se encuentran en situación de vulnerabilidad social reflexionen y se auto-organicen para narrarse a sí mismos desde la participación horizontal e incluyente.

En el caso de los alumnos de psicología y la comunidad Pai pai, la psicología social comunitaria es una estrategia que intervención colaborativa con las personas, los grupos y las comunidades. Son acciones donde el quehacer del psicólogo debe responder las necesidades de la sociedad conforme a la responsabilidad social que debe adquirir en su formación disciplinar. El aprendizaje requiere volver significativo para la formación de los futuros psicólogos y de todos los profesionales de las ciencias sociales capaces de atender, comprender y dar respuesta a su entorno sociocultural.

De ahí la importancia de proveer experiencias formativas que se involucren a responder necesidades sociales donde los futuros profesionales se interesen y contribuyan a estados de bienestar social y comunitario. La vulnerabilidad que pudiera trastocar la vida cotidiana de las personas, sea el motor para promover sociedades más justas donde las herramientas sociales y tecnológicas que existan, se encuentran a la mano de los diversos grupos para ser adquiridas e incorporadas a sus mundos de vida y así aprovechar, en su propio beneficio y en sus propios términos, el auge mediático y tecnológico de las sociedades hiperconectadas del siglo XXI.

### **Referencias bibliográficas**

- Bautista C., N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. (Eds.). *Psicología social comunitaria* (pp. 55-80). México: Trillas.
- Burke, P. (2005). *Visto y No Visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Gallego, J., Granizo, C., Gurpegui, C., (2007) *Cine y Habilidades para la Vida, Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Aragón, España: Dirección General de Salud Pública. Recuperado de <https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Cine%20y%20habilidades%20para%20la%20vida.pdf/2f07d0b6-65be-7510-a210-26bb8891b7d2>



- Garduño (2015). *Pueblos indígenas de México en el siglo XXI. Volumen 1. Yumanos*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- González, J. A. (2011). Cibercultur@ y Sociocibernética: ideas para una reflexión conjunta en paralelo. En Vizcarra, F. y Ovalle, L. P. (Comps). *Ciberculturas: compilación y estudio introductorio* (pp. 67-112). Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- González, J. A. (2015). *Entre cultura (s) y cibercultur@(s): Incursiones y otros derroteros no lineales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Arellano, N. A. (2013). El estudio del tiempo social en la comunidad Pai pai del noroeste de México: una experiencia metodológica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19(1), 157-184.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S. y Jiménez, T. I. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. (Eds.). *Psicología social comunitaria* (pp. 81-106). México: Trillas.
- Panich, L. (2007). Collaborative Archaeology South of the Border. *News from Native California*, 20(4), 12-15.
- Pérez Martínez, H. (2015). *En Pos del Signo: Introducción al Estudio de la Semiótica*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- Roca, L., Morales, F., Hernández, C. y Green, A. (2014). *Tejedores de Imágenes. Propuestas metodológicas de Investigación y gestión del patrimonio fotográfico y audiovisual*. México: Instituto Mora.
- Roca Perara, M. A. (2013). *Psicología Clínica. Una mirada desde la salud humana*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Segalés, J. (2002). *Apuntes sobre la Educación Comunitaria*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B2gVnKkArmuaZDQ3ZTg3ZDgtODIjYi00YjlmLTg1MWEtNWUzOTEzYWVmM2Y2/view>

## **CAPÍTULO XII. PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO FAMILIAR DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO**

**Carlos David Solorio Pérez**  
**Mariana Elizabeth Peralta Aldaco**

### **Introducción**

El presente texto está enmarcado en un proyecto mayor en el cual analizamos la perspectiva de los adolescentes estudiantes de educación media superior del Estado de Baja California, México. A partir de los procesos investigativos realizados, el tema de violencia familiar se ha explorado desde diversas teorías y metodologías siendo relacionadas en su mayoría con la violencia infantil, violencia de pareja y violencia doméstica, fue así como surgió la necesidad de visibilizar dicho fenómeno desde la experiencia de los adolescentes. Dicho lo anterior, nos centramos en la representación que le dan los adolescentes al tema de violencia familiar, contribuyendo al conocimiento científico y a la labor de quienes se dedican a la investigación en temas de familias y violencia familiar.

El presente estudio nace del financiamiento del proyecto acerca de la percepción de los estudiantes de educación media superior sobre los factores protectores y de riesgo en el Estado de Baja California por parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el que se planteó realizar una investigación con ayuda de técnicas cualitativas y cuantitativas ayudando a hacer frente a situaciones de índole personal, familiar y social, con base al estudio planteado se optó presentar los resultados de la técnica cualitativa grupos de discusión, la cual nos permitió analizar la perspectiva que los estudiantes de educación media superior tienen acerca de la violencia familiar. Cabe mencionar que las instituciones educativas fueron establecidas por el responsable del proyecto PRODEP con el apoyo de la dirección general del sistema educativo con quienes se trabajó en coordinación.

Para los estudiantes adolescentes es importante la comunicación entre los integrantes de la familia. Las consecuencias de una falta de comunicación y problemas de los padres, problemas escolares y laborales pueden ser detonadores de la violencia familiar. En lo que respecta a este

tema, hay pocos estudios enfocados en la opinión de las adolescentes acerca de la violencia familiar e intrafamiliar.

En el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) se ha señalado que: 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes entre 1 y 14 años han experimentado algún método violento de disciplina infantil en sus hogares; 8 de cada 10 agresiones contra niñas, niños y adolescentes entre 10 y 17 años; mientras que, el hogar es el tercer lugar en donde los niños están expuestos a la violencia. Además, en las estadísticas de la Encuesta Nacional sobre la dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (INEGI, 2017) en México, la violencia emocional se encuentra como la principal violencia ejercida por la familia reportada por el 59.6% de los informantes.

Dicho lo anterior, este estudio permite analizar la perspectiva de los adolescentes estudiantes de educación media superior acerca de la violencia familiar, dirigida principalmente de padres a hijos, asimismo se pretende conocer su opinión respecto a la comunicación familiar y las relaciones parentales presentadas en la vida de los adolescentes estudiados.

### **Fundamentación teórica**

Nos posicionamos en la teoría de sistemas, especialmente de Bronfenbrenner (1987) quien explica que vivimos círculos concéntricos que interaccionan entre sí, desde lo más individual hasta lo más amplio como la cultura. Esta perspectiva nos enfatiza la importancia del contexto en la formación y mantenimiento de nuestros pensamientos y conductas. Además de lo anterior, también nos acercamos al Derecho, a la Sociología y a la Antropología para entender y explicar lo que los estudiantes expresaron.

Debido a que la violencia es multicausal, con una historia sociocultural asociada, vinculada en todos los sistemas, entonces se hace necesario una explicación no unidireccional, sino explicada y anclada desde diferentes ámbitos, retroalimentada así también, por cada uno de los ámbitos involucrados, legitimados como aquellos en donde se confía la formación del ser humano: la familia y la escuela.

Se utiliza el término familias, en plural, para expresar las diversas formas en las que se representan las estrategias de organización familiar en la que existen dinámicas particulares atravesadas por macroestructuras de índole económico, político y sociocultural (Solorio, 2015).

Con respecto a la violencia de mujeres en México en relación con la familia, la ENDIREH, (INEGI, 2017) la prevalencia estimada de mujeres violentadas a nivel nacional es de 66.1% en correspondencia con al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminatoria. Asimismo, el 10.3% de las mujeres ha sido víctima de algún acto violento por parte de un integrante de su familia, sin considerar al esposo o pareja. Dicho lo anterior, los principales agresores señalados son los hermanos y los padres. Para efectos de la legislación civil, se establece que las víctimas de la violencia intrafamiliar deben tener una relación de parentesco y vivir en el mismo hogar, sin importar el lugar en donde se encuentren (Pérez, 1999).

Como se mencionó en las estadísticas de la ENDIREH (INEGI, 2017) la violencia emocional se encuentra como la principal violencia ejercida por la familia con un 59.6%, en continuidad con la violencia económica o patrimonial con 17.5%, por consiguiente la violencia física con 16.9% y por último, la violencia sexual con 6.0%, por tanto, los lugares donde se deriva la violencia provienen desde la casa de las mujeres con 67.1% y en casa de algún otro familiar con 26.3%, por mencionar ciertos lugares en los que se ha originado la violencia. Por lo tanto, el hogar es uno de los lugares en donde se deben dirigir las acciones propositivas para la mejora del clima familiar y más en la etapa adolescente de los hijos (García-Moya et al., 2013; Romero et al., 2007; León-Moreno y Musitu-Ferrer, 2019).

## **Objetivos**

Con los datos respecto a la violencia y considerando que mayormente la violencia se ejerce en la familia, nos interesa contestar la interrogante ¿cuál es la perspectiva que los adolescentes de educación media superior tienen acerca de la violencia familiar? Para lo cual debemos analizar el significado de violencia familiar desde la perspectiva de los adolescentes estudiantes de educación media superior en Baja California, México, así como los tipos de violencia que identifican en sus dinámicas familiares en relación al por qué de dichas conductas, y, por lo tanto, conocer por lo que están pasando los adolescentes en relación a la violencia percibida en el hogar de manera cotidiana.

## Metodología

Como primera fase se identificaron las instituciones de educación media superior donde se realizó el estudio. Durante la segunda fase se seleccionaron interrogantes sobre temas de relaciones familiares, relaciones educativas, inseguridad, narcotráfico, delincuencia y violencia. Como tercera fase se solicitó una petición de permiso mostrando las especificaciones y relevancia del proyecto, las cuales fueron presentadas ante las autoridades educativas correspondientes. Como cuarta fase se obtuvo previamente el permiso de directivos y participación de los alumnos. En la quinta fase se realizaron los grupos discusión conformados por estudiantes de primer semestre del ciclo 2018-2 y segundo semestre del ciclo 2019-1 obteniendo información sobre el significado que los adolescentes tienen acerca de la violencia familiar.

Los grupos de discusión se conformaron por seis mujeres y seis hombres adolescentes de cada institución. Los grupos se dividieron por sexo, y duraron entre 10 a 30 minutos. Se contó con un total de 72 adolescentes estudiantes de educación media superior, distribuidos en 12 grupos de discusión.

Los criterios de la selección de los participantes se guiaron por lo dictado en la metodología de los grupos de discusión de Ibáñez (1992). Finalmente, aquí se reporta la experiencia de trabajo en relación a la participación de seis instituciones de educación media superior del estado de Baja California.

Como parte del estudio se cuidaron aspectos éticos como los siguientes: ubicación de las instituciones de educación media superior e identidades de los participantes. Las sesiones se llevaron a cabo en las aulas de las instituciones de educación media superior seleccionadas las cuales fueron cuidadas en el aspecto de ruido debido a que se audiograbaron las sesiones sin la presencia de personal de la institución.

Después de realizar la transcripción de las audiograbaciones de los grupos de discusión, el análisis consistió en diseñar categorías conformadas por las descripciones de los adolescentes, obteniendo resultados generales y diferenciados de acuerdo al sexo. A partir de los grupos de discusión se realizó la codificación abierta, permitiendo desarrollar conceptos, ideas y significados e identificando las descripciones de los participantes, con base en lo anterior

se construyeron categorías de análisis con base en las preguntas detonantes como se muestran a continuación:

Tabla 1:

**Categorías y códigos asociados en el análisis del discurso**

Interrogante	Categoría	Códigos asociados
¿A quién acuden cuando tienen un problema?	Redes de apoyo familiar y social	12
¿Cuándo están con su familia de que platican?	Aspectos personales, académicos y familiares	12
¿Por qué creen que madres y padres tratan bien a sus hijos?	Relación y comunicación parental	12
¿Por qué creen que madres y padres no tratan bien a sus hijos?	Situaciones desencadenantes derivadas del maltrato parental	12
¿Ustedes que sienten cuando ven que una madre o un padre tratan mal a sus hijos?	Violencia parento-filial	12
¿Qué opinan de la violencia?	Perspectiva de la violencia familiar	9

**Fuente:** Elaboración propia con base en las preguntas detonantes de los grupos de discusión

Los códigos asociados están relacionados con los discursos de los grupos de discusión, los cuales se anexarán en el siguiente apartado para su análisis. Con el fin de mantener el anonimato de los grupos de discusión de hombres y mujeres participantes sólo se les identificará con un número y el sexo, es decir se encontrarán las etiquetas “G” de grupo, la letra “M o H”, para referirse si se trata de un grupo de mujeres u hombres y un número que va del 1 al 6 para un control interno de la información.

**Resultados**

Una vez obtenida la información y siguiendo la perspectiva teórica de Bronfenbrenner acerca de la teoría ecológica, se buscaron aquellas narrativas que nos permitieran explicar la perspectiva de los adolescentes respecto a la violencia familiar como un fenómeno estructural

que no depende del sujeto o de la familia sino de la interacción con el entorno. Para abordar lo anterior, el análisis de los resultados se subdividió en tres apartados, “¿familias o amigos?”, “impotencia y enojo” y “la violencia se justifica cuando...”, los cuales a continuación se desarrollan.

### *¿Familia o amigos?*

Cuando se les preguntó: ¿a quién acuden cuando tienen un problema?, se encontró en los grupos de discusión que los adolescentes refieren acudir con sus padres y hermanos (a) cuando se les presenta un problema, en especial problemas personales:

Principalmente a mis padres porque ellos son como la rama de toda la familia, habitualmente yo suelo decirles mis problemas a las personas que les tengo más confianza (GM6).

- Además, de padres y hermanos, también refirieron a la familia extensa como tíos, abuelos, y a personas que no son de la familia, como amigos y maestros:
- Depende de qué tipo de problema, si es escolar, primero acudimos a los amigos, luego a maestros, si ya es de problemas más personales, a mis hermanos o hermanas (GM2).

La explicación a las respuestas está mediada por la etapa de vida en la cual están los informantes, ya que una de las características de la adolescencia es que pasan de su ámbito familiar como principal fuente de socialización hacia la otredad, es decir, convivir y pertenecer a un grupo social en donde los amigos de la escuela y/o del barrio serán su principal eje de socialización como se muestra a continuación:

- Chismes que pasan, problemas que hay y se platican y argumentamos ideas, lo que pasa en la familia (GM1).
- De lo que hicimos en el día, cosas de la escuela, del trabajo, chismes (GH4).

En general platico de problemas que tengo, de dudas que tengo y de cosas que me pasan en el día, principalmente para que mis familiares se enteren de lo que hago y no me tengan desconfianza. En lo general, en mi familia siempre hablan las personas adultas y no me dejan



opinar mucho a mí, algunas veces sí me toman en cuenta, pero otras veces tratan de corregirme como si estuviera mal. Todos tienen opinión, pueden hablar (GM5).

- De lo que pasa en la escuela yo ni siquiera hablo con mis papás (GH6).

Con base en la explicación guiada por Bronfenbrenner el adolescente elige interactuar de manera más activa con sus amigos (de la escuela y/o del barrio) en relación a su familia, lo cual es normal en esta etapa de la vida. También se debe poner atención que en las relaciones con los amigos se evidencian formas de poder y violencia, principalmente en el noviazgo (González y Fernández, 2010; Carrascosa et al., 2018), ya que 4 de cada 10 mujeres de entre 14 y 19 años han sufrido violencia por parte de su pareja (UNICEF, 2019). Lo anterior son ejemplos de experiencias de vida que van a formar parte de su forma de concebir el mundo y de reproducir dichas conductas y pensamientos en torno a la normalización de la violencia (Chanamé et al., 2017).

### *Impotencia y enojo*

Ante la pregunta ¿ustedes qué sienten cuando ven que una madre o un padre trata mal a sus hijos? se encontró que los adolescentes expresan principalmente coraje, enojo e impotencia como se presenta en los siguientes discursos:

Curiosidad, enojo, coraje, frustración, impotencia el no poder hacer nada por la persona, igual y no te puedes llevar y meter con alguien, no puedes separarlos, no sabes por qué el hijo está en esa situación o por qué el papá lo está haciendo (GH1).

- A mí me da coraje. Se siente, así como un nudo en la garganta (GH2).
- Me da impotencia el no poder hacer nada (GM6).

En relación a la teoría del modelo ecológico de Bronfenbrenne (1987), se observa que los entornos afectan a la persona. La perspectiva que tienen los adolescentes sobre la violencia intrafamiliar se inclina hacia los problemas personales de los padres, es por ello que los padres usan la violencia como una forma de descarga emocional, de acuerdo a los datos de este estudio.

Confirmamos que la forma de educar en violencia, de manera cotidiana y naturalizada, tiene como fin preservar los ciclos de la violencia en el hogar y por ende transmitirla cuando se forman nuevos hogares (Pérez, 1999; Carrascosa et al., 2018; Chanamé et al., 2017) o incluso pueden presentarse casos en los que los menores violentan a sus agresores padres-tutores (Molla-Esparza y Aroca-Montolío, 2018) como respuesta a lo que están viviendo.

Partiendo de la pregunta de investigación ¿qué opinan de la violencia?, se puede señalar que desde la perspectiva de los adolescentes la violencia se manifiesta dentro de la dinámica familiar, como se muestra a continuación:

- Obviamente vamos a decir que está mal, salió mal en su familia y se quieren desquitar en una persona (GH2).
- Que está mal, en realidad nunca hay motivo alguno para usar la violencia, y si no quieren tener hijos (GM3).

Los fragmentos anteriores muestran que en su discurso mantienen la postura de que la violencia no es la respuesta a las acciones de los hijos y mucho menos para corregir una conducta, además de que están conscientes del daño que causa:

- Es algo feo la violencia, es algo innecesario, todo es psicológico (GH1).
- Está mal, porque es tanto violencia emocional como violencia física (GH5).

Se destaca que la violencia intrafamiliar reportada en los grupos de discusión es ejercida de padres a hijos y tiene como causa problemas económicos, así como problemas personales de los padres. La presencia de estos conflictos conlleva a discusiones verbales, así como maltrato físico y psicológico hacia los adolescentes. Aunque los adolescentes identifican que la violencia es innecesaria y que causa problemas, la mayoría justifica dichas acciones como se muestra en el siguiente y último apartado.

### *La violencia se justifica cuando...*

Los adolescentes reportaron que los padres no tratan bien a sus hijos por diversos factores como el estrés y la frustración, lo cual relacionan con inestabilidad económica:

Depende mucho la situación, si obviamente no tratarán igual a una persona que tiene estabilidad económica a una que no lo tiene, igual muchas veces los padres se frustran, de ahí viene el maltrato, el estrés, bajo el estrés una persona puede hacer muchas cosas, un factor muy importante sería la economía (GH1).

- A lo mejor es algo no planeado y arruinan sus planes y traen esa frustración (GM2).
- Porque a veces están estresadas, el llegar a la casa, hacer comida y el quehacer y todo eso, creo que se estresa mucho por el estrés que lleva en su trabajo, más el cansancio creo que por eso a veces explotan, tratan de desahogarse (GM3).

En cuanto al significado de situaciones desencadenantes derivadas del maltrato parental, la mayoría de los adolescentes mencionaron que los padres actúan de manera impulsiva debido a que sus hijos tienen un mal comportamiento. Otros factores reportados fueron el cansancio laboral, el carácter de los padres y la falta de libertad.

Los adolescentes creen que los efectos del maltrato hacia los hijos traen consecuencias en la autoestima y en su trayectoria educativa. Lo anterior se relaciona con las estadísticas de UNICEF (2019), las cuales aseguran que 2 de cada 3 menores de 15 años sufren la disciplina (violencia psicológica y física), mientras que 1 de cada 2 menores de 15 años es castigado físicamente en el hogar. Disciplinar por medio del castigo físico es una forma habitual de educar por parte de adultos hacia los menores y que tiene una tradición histórica en México (Solorio, 2016). Interesante fue que algunas de las adolescentes respondieron que el uso de la violencia en la familia puede ser necesario en ciertas ocasiones:

En algunas ocasiones es necesario, de los padres a los hijos es de palabras, no siempre es algo físico, castigos, yo digo que no tiene que ser físico, así verbal tan solo un regaño (GM6).

Particularmente si se es mujer y se ha percibido violencia en el hogar, la víctima menor de edad normalizaría las conductas y creencias asociadas a ello y repetiría dicho patrón de conducta y pensamiento en relaciones de pareja y familia futura (González y Fernández, 2010; Carrascosa et al., 2018), queda de manifiesto la importancia de atender la problemática con las víctimas para evitar la reproducción de la violencia como algo naturalizado en la vida cotidiana.

- En cuanto a los grupos de discusión de hombres, refirieron que los padres tratan bien a sus hijos porque ellos son educados, obedientes y muestran buen comportamiento, como se menciona en los siguientes fragmentos de sus discursos:
- Por obediencia, tal vez así les enseñaron, como a ellos los trataron mal y quieren ser mejores padres para ellos, no quieren ser igual a los otros padres (GH2).
- Son bien portados, porque sí los quieren, porque hacen caso (GH3).
- Porque tienen actitud, buena conducta, porque los educaron (GH4).

Se observó que los hombres adolescentes hacen alusión sobre los tipos de violencia de los cuales son víctima, en su mayoría, la violencia física y psicológica, ocasionada por los problemas familiares y frustraciones de los padres, ilustrados en los siguientes párrafos:

- Empieza de la casa, es por frustración porque no se pueden desquitar con las personas que le hacen cosas y va y le hacen violencia con los más chicos (GH3).
- Está mal, porque es tanto violencia emocional como violencia física (GH4).

En las respuestas de los adolescentes hombres, algunos se ponen en el lugar de sus padres hombres debido a que resaltan los temas de obediencia y educados para referirse a que dichos comportamientos no son propios del tema de la violencia sino de la forma de educar a alguien. Recordemos que la identidad del hombre-padre está relacionada con ser el guía de la familia, ser respetado y quien corrige (educa) (Solorio, 2015), por tanto, las respuestas están relacionadas con su familia, pero a la vez con su posible futuro rol de padres, lo cual observan que puede ser mejor que lo que vivieron en sus hogares:

- Por educación, para que seas una mejor persona, depende cómo te lleves con tus padres, si tú te llevas bien con tus padres, tus padres se llevan bien contigo. Tratar bien a un hijo puede valer muchas cosas (GH1).
- Porque los quieren, para dejarles una buena enseñanza (GH5).

Muestra de lo anterior, aquí reflexionan sobre cómo les gustaría ser de padres, si es que eligen dicho rol, imagen que contraste con la realidad que viven y de la cual son testigos, ya que “tienen conciencia de esta forma de violencia bidireccional, recíproca y pública” (Perrone y Navarro, 2010, p. 58).

Los adolescentes de los grupos de discusión se identifican con maternidades y paternidades alejadas de la violencia física que no tiene relación con la conducta problema, pero no así de una vida libre de violencia, ya que la mayoría considera que el castigo físico es la forma mediante la cual se puede corregir (educar) a un hijo. Se comprende, desde la teoría de sistemas, que el contexto rige su cosmovisión de su mundo y de sus posibilidades, y si han visto y vivido que la violencia en exceso es negativa como medio para castigar a los hijos, ven la opción de ser “justos” al usar la violencia física mediante castigos para educar a sus posibles hijos, en este sentido las escuelas para padres en las instituciones educativas pueden fortalecer las competencias parentales que nos hacen falta como sociedad (Cano, 2015; Santamaría y Tapia, 2018).

## **Conclusiones**

El objetivo de este trabajo consistió en analizar la perspectiva de los adolescentes estudiantes de educación media superior respecto a la violencia familiar. Los resultados señalan que el significado de violencia que se ejerce dentro de la familia está relacionada usar castigos físicos para educar a los hijos, sin embargo, la percepción que tienen es que si es usada de manera que no está relacionada con la conducta problema entonces genera, en quienes la presencian, sentimientos de impotencia y enojo, pero si la violencia física ejercida es proporcionada a la conducta no deseada entonces se considera que es la solución para corregir y educar.

Antes de iniciar el proyecto se pensaba que la violencia se iba a presentar en los discursos de los adolescentes en forma de poder, control, agresión y opresión, pero no como una forma de corrección y educación, por eso la necesidad de explicar dicho fenómeno desde diferentes disciplinas, ya que entonces también requerirá de intervenciones desde diferentes ámbitos y ángulos, principalmente desde el enfoque de los derechos humanos (Contreras et al., 2018) ya que los vulnera y más si se trata de menores quienes confían en la familia como la responsable de su educación y modeladora de sus pensamientos y conductas.

Atención especial requieren los adolescentes debido a que formarán sus primeras relaciones de noviazgo y serán las relaciones de violencia las que imperen en dichas formas de expresar su amor, ya que, si sólo conocen la violencia como una forma de relacionarse, solucionar problemas y educar, la violencia naturalizada se convertirá en un ciclo nocivo y por ende se perpetuarán lo vivido en el hogar.

## Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology of human development*. Paidós

Chanamé, E., y Danjoy, D., y Cerna, C., y Zurita, J., y Valentín, R., y Roque, M. (2017). Conocimientos sobre violencia familiar en padres o cuidadores de escolares de un colegio de educación básica. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19(2), 29-40.

Cano, M. (2015) *La familia: contexto primordial de desarrollo humano. Sentido y fundamento de las escuelas de padres y madres: orientaciones para una responsabilidad compartida* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, España.

Carrascosa, L., Cava, M. J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae>

Contreras T., Paulsen, C. y Gómez, E. (2018). Graves vulneraciones de derechos en la infancia y adolescencia: variables de funcionamiento familiar. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.gvdi>

- García-Moya, I., Rivera, F., Moren, C. y López, A. (2013). Calidad de la relación entre los progenitores y sentido de coherencia en sus hijos adolescentes: el efecto de mediación de la satisfacción familiar. *Anales de Psicología*, 29(2), 482-490. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.138861>
- González, H. y Fernández, T. (2010). Género y maltrato: violencia de pareja en los jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 11(22), 97-128. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-69612010000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612010000200004&lng=es&tlng=es).
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión técnica y crítica*. Siglo XXI.
- INEGI (2017). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH]. Violencia en el ámbito familiar. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf)
- León-Moreno, C. y Musitu-Ferrer, D (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58. <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/316/192>
- Molla-Esparza, C., y Aroca-Montolío, C. (2018). Menores que maltratan a sus progenitores: Definición integral y su ciclo de violencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 15-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2017.01.001>
- Pérez, M. (1999). La violencia intrafamiliar. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 1(95). <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.24484873e.1999.95.3595>
- Perrone, Reynaldo y Nannini, Martine (2010). *La interacción violenta. Violencia y abusos sexuales en la familiar una visión sistémica de las conductas sociales violentas*. Paidós

- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. y Martínez, M. (2007). Violencia familiar, la percepción del conflicto entre padres e hijos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 17, 153-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315024768009>
- Santamaría, C.L., y Tapia, P.A. (2018). Violencia contra niños y adolescentes ejercida por cuidadores. *Informes Psicológicos*, 18(1), pp.13-34. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v18n1a01>
- Solorio, C. (2015). *Transformaciones y transmisiones intergeneracionales de educación y género en familia de contextos rurales y urbanos de Colima*. Universidad de Colima.
- Solorio, C. (2016). La vida cotidiana rural entre 1935 y 1985: aproximaciones a la identidad de ser mujer y hombre. *Cuicuilco* 23(67), 127-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=529555490007>
- UNICEF (2018). *Todos los niños y niñas están protegidos contra cualquier forma de violencia, explotación o abuso. Informe Anual. México*. Recuperado de <https://unicef.org.mx/Informe2018/Informe-Anual-2018.pdf>
- UNICEF (2019). *Poner fin a la violencia*. [https://www.unicef.org/lac/overview\\_34187.html](https://www.unicef.org/lac/overview_34187.html)



# **CAPÍTULO XIII. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN EL MICROCONTROLADOR ARDUINO**

**Jorge Miguel Saldaña Acosta**  
**Ricardo Chapa García**

## **Introducción**

La robótica es una ciencia que surgió en los años sesenta del siglo XX y es actualmente un concepto de dominio público y de gran interés para la comunidad educativa. En sus inicios esta ciencia era solo cosa de expertos, técnicos e ingenieros ya que aún no se tenían muchos conocimientos sobre el tema, ni la tecnología necesaria para aprovechar sus posibilidades. Hoy en día los avances de la tecnología en campos como la informática y electrónica ya están al alcance de todos. La sociedad actual se encuentra inmersa en una revolución tecnológica producto de la invención del transmisor semiconductor en 1951; este acontecimiento ha provocado cambios trascendentales y radicales en los ámbitos sociales, económicos y políticos de orbe mundial. La robótica ha evolucionado y se ha incorporado en muchos campos de la ciencia, demostrando mucho potencial en nuevas aplicaciones; es también parte importante de la vida diaria, tan común que muy pocos se dan cuenta de que los rodea y que todos empiezan a depender de ella.

A partir de los años noventa del siglo pasado, la robótica ha incursionado de manera importante en diversas áreas, en una gran cantidad de actividades del hombre (García, M. N., et al., 2012); pasando actualmente a formar parte de nuestra sociedad (Mubin, O., et al., 2013). El campo de la educación también representa una importante área de impacto donde se busca un desarrollo y crecimiento intelectual del estudiante a través del uso de robots (Cabello, S. & Carrera, X., 2017), como iniciativa de algunos pedagogos para mejorar las condiciones dentro del aula para el aprendizaje significativo y unificar conocimientos de física, electrónica, mecánica e informática través de la creación de un robot por parte de los estudiantes, donde aprenderán haciendo y desarrollaran el pensamiento lógico.

## Sustento teórico

La incorporación de la robótica en las aulas de clase, representa una buena estrategia para trabajar la creatividad, la experimentación, el trabajo en equipo y el aprendizaje a partir del reconocer el error; elementos que pueden impactar en la mejora de los resultados académicos del alumno. Sin embargo, pocas escuelas la incluyen dentro de su horario escolar por los elevados costos económicos, el desconocimiento de las herramientas o bien la consideran como una actividad extracurricular, dejando de lado las posibilidades de integración y motivación, asociadas al uso de estas tecnologías en las aulas (Bravo F.A. y Ferrero A., 2010).

Los robots son dispositivos mecánicos capaces de realizar tareas que podrían ser desempeñadas o no por seres humanos. Esta tecnología multidisciplinaria incorpora muchas ciencias en una sola estructura, en la que los estudiantes pueden planear nuevos retos, que permite incorporar la competencia sana y la enseñanza se transforma en una diversión que educa. La robótica educativa es un conjunto de actividades pedagógicas que apoyan y fortalecen áreas específicas del conocimiento y desarrollan competencias en el estudiante a través de la concepción, creación, ensamble y puesta en funcionamiento de robots.

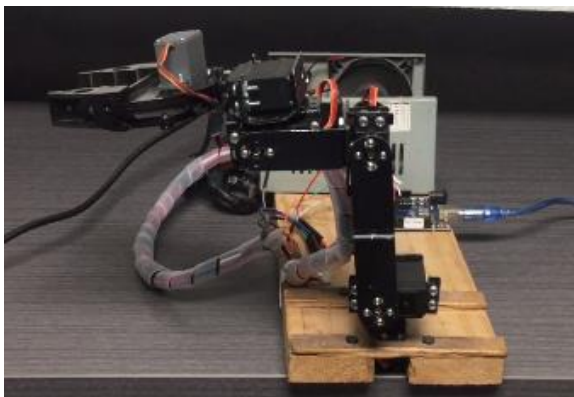
El objetivo de la robótica en el aula va más allá de simplemente introducir a los estudiantes de manera fáctica en los procesos productivos actuales, sino que también pretende desarrollar habilidades motoras, sociales y de trabajo en equipo, reforzando el conocimiento en las demás áreas de conocimiento; en el trabajo de robótica el estudiante enfrenta situaciones concretas que requieren soluciones prácticas y de una clase teórica que le conduce a un proceso de autoaprendizaje, ya que potencia la representación de conocimientos construidos, al permitir la interpretación del estudiante con los materiales y en la resolución de problemas de manera colaborativa.

Actualmente existen varias plataformas de código abierto en Arduino para construir robots, como Makeblock, Interfaz Robot TX, NTX de Lego, Ladrillo RCX, Interfaz Enconor, Microcontroladores PIC, Controler de Fischertechnik, etc. La programación se ha convertido en el nuevo lenguaje universal y una de las habilidades más importantes y básicas a desarrollar para el futuro, como es el pensamiento lógico, estructura de pensamiento y el fortalecimiento de los procesos mentales. A lo largo de los últimos años, la tecnología ha ido extendiéndose hacia

ámbitos donde antes era poco frecuente, sin embargo, hay que considerar a la tecnología como una nueva forma de enseñar y aprender y no como el cimiento del conocimiento.

La tecnología ayuda también al desarrollo de cada persona, porque gracias a ella se abre un nuevo mundo de posibilidades; sin olvidar además que es un beneficio porque genera fuentes de trabajo a gente creativa y para personas emprendedoras que buscan emprender cada día más. La robótica de hoy en día es producto de una construcción histórica deslocalizada geográficamente. Con la incorporación de la robótica educativa en los centros escolares se pretende fortalecer las competencias que los estudiantes desarrollan en sus diferentes niveles educativos, favoreciendo el aprendizaje y estableciendo las bases para la innovación. La robótica educativa se convierte en un área de interés universal que propicie espacios para que las mentes creativas construyan su propio futuro en un ambiente de oportunidades tecnológicas.

La educación Steam (ciencia, tecnología, arte y matemáticas), es un modelo que genera el gusto por la tecnología desde la casa o la escuela y acercando la tecnología. Con estos avances tecnológicos y el desarrollo de habilidades informáticas en los estudiantes, favorece a que la robótica se convierta en parte de la educación elemental en México.



**Figura 1** Robot

La robótica se ha convertido en una de las herramientas educativas donde los estudiantes desde la primaria hasta el nivel profesional ponen en práctica los conceptos adquiridos en el salón de clase, así mismo impulsa a los alumnos a adquirir y desarrollar nuevo conocimiento en las disciplinas que convergen en el diseño, la construcción y la programación de los sistemas robóticos; se busca desarrollar nuevas estrategias integradoras por la enseñanza y aprendizaje de ciencias e ingeniería acorde a los procesos sociales y tecnológicos que permitirán el desarrollo equitativo sin pérdida de la integridad cultural. El diseño de robots involucra claramente una actividad cognitiva en los estudiantes, a través de la abstracción del problema para la búsqueda de soluciones, que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de la innovación a nivel individual y colectivo.

El planteamiento de una estrategia para la construcción del robot, dispone al alumno a emplear el método científico desde la generación de soluciones hasta la evaluación de estas mediante la experimentación del robot. El compartir experiencias, negociar y manejar los recursos fortalece las habilidades en el orden individual y las relaciones interpersonales de quienes participan en el desarrollo del robot. Así mismo la puesta en operación del mecanismo robótico estimula la crítica constructiva y análisis.

La elaboración e implementación de un robot integra una serie de actividades interdisciplinarias que permiten reforzar los conceptos adquiridos en el salón de clases, así como para asimilar nuevos conceptos de diversas áreas del conocimiento; matemáticas, física, ingeniería, biología, electrónica y programación entre otras. La cantidad de piezas seleccionadas para la construcción del robot incluyen la comprensión de las relaciones entre la masa, la energía, potencia, fuerza y trabajo entre otras. El sentido de giro de las ruedas corresponde a la polaridad de los actuadores o motores, así como la corriente y el voltaje están relacionados con la velocidad del robot.

El uso de la lógica sirve para la creación de algoritmos, los cuales son el conjunto de instrucciones que el robot debe ejecutar para llevar a cabo la tarea asignada. La gran magnitud de tecnificación que ha alcanzado la sociedad actual ha llevado a un proceso de globalización y constante cambio, y a incorporar estos cambios tecnológicos en la comunidad educativa (Schwab, K., 2010); lo anterior expone que se encuentra la hoy a las puertas de una nueva revolución industrial denominada Industria 4.0 donde los procesos productivos están basados en la inmediatez y personalización, la automatización y el Internet de las cosas (IoT), todos estos cambios están modificando dramáticamente el modelo educativo, el cuál debe desarrollar nuevas formas de educar en el saber, saber hacer y el saber ser, y que respondan ante un nuevo entorno laboral (Melendero, M., 2005).

La incorporación de Arduino como recurso educativo de código abierto a nivel mundial ha creado diferentes tendencias de pensamiento con ideas encontradas. Ruiz Corres, D. (2016) comenta que el uso de la plataforma Arduino con alumnos sin nociones previas de programación y electrónica, es una herramienta muy adecuada ya que es real y no virtual, que permite al alumno trabajar con sensores y actuadores, que desarrollen tareas y procesos específicos con equipos de bajo costo. Además, como herramienta de código abierto Arduino ha propiciado el surgimiento de múltiples plataformas de comunicación, soporte, foro y trabajo colaborativo; ello

permite trabajar a los alumnos con cierta independencia y autoformarse de manera efectiva a través de propuestas de trabajo bajo el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos. Educadores como Mubin, O., et al., (2013) resaltan el carácter motivador de herramientas como Arduino; esta es una herramienta que busca la proactividad del alumno con actividades que varían desde el diseño conceptual de un dispositivo hasta la programación de los propios controladores o su cableado e interconexión con sensores y actuadores. Esto resulta muy motivante para los estudiantes que desarrollan lazos de pertinencia e identidad con el trabajo que estén desarrollando.

Al ser un hardware de código abierto Arduino ha permitido que otros fabricantes ofrezcan placas con características idénticas y misma arquitectura (Cuartilles, D., 2012) y muy económicas (< 3 euros), ello motiva a los alumnos a comprar sus propios equipos e iniciar retos personales que aumentarán su conocimiento. Las actividades educativas con Arduino permiten ser diseñadas para trabajar no solamente las áreas de programación y electrónica sino conceptos relacionados con otras áreas del saber (matemáticas, física, ciencias de los materiales, etc.) y del saber ser (trabajo en equipo, ayuda a los demás y trabajo autónomo) (De la Riva, N., 2015).

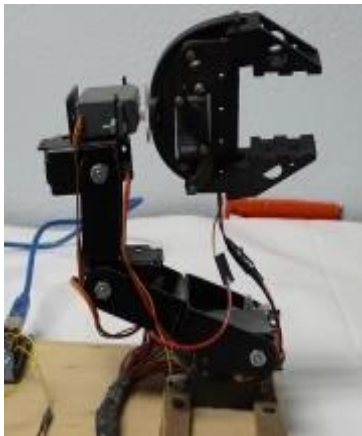
La herramienta Arduino además de ser idónea para el aprendizaje de conceptos básicos de programación permite en periodos cortos de tiempo nivelar el conocimiento de grupos de alumnos con diferentes nociones de programación y electrónica, y posteriormente pasar a herramientas más complejas. Arduino le permite al estudiante realizar proyectos de automatización en poco tiempo, pero esto puede limitar la comprensión del cómo un código de programación es realizado en cuanto a su orden y estructura.

Debido a la popularidad que ha alcanzado la plataforma Arduino, varias empresas han iniciado la comercialización de controladores lógicos programables adecuados para entornos industriales basados en Arduino (Industrial Shields, 2016). Algunos tipos de software de control desarrollados para trabajar con Arduino son: IDE Arduino, S<sub>4</sub>A (Scratch for Arduino), ARBUBLOCK, SNAP<sub>4</sub>Arduino, y para diseño de circuitos: Fritzing, Autodesk 123D circuits. Una gran cantidad de autores han desarrollado unidades didácticas sobre Arduino, muchas de las cuales están publicadas, como las de Caballero Barba J. A., (2011) o la propuesta por García, I. (2012); en dichas unidades didácticas se proponen una serie de ejercicios para ser realizados con Arduino que consisten en la elaboración de determinada aplicación utilizando una placa Arduino y diferentes sensores.

## Metodología

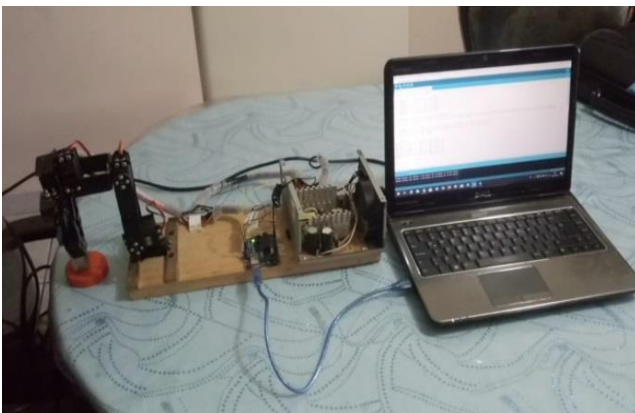
El objetivo de la investigación fue diseñar, desarrollar e implementar un prototipo que permita gestionar un brazo robótico (autómata) empleando un microcontrolador Arduino.

Para la implementación del brazo robótico se utilizaron 6 servomotores, 3 soportes de aluminio en U, una herramienta en forma de pinza, una plataforma Arduino uno, la fuente de poder de una computadora de escritorio, una interfaz USB de comunicación entre Arduino y la computadora, y una base de madera. El brazo robótico será capaz de efectuar determinados movimientos dentro de un espacio de trabajo definido, constará de una base, antebrazo, codo, brazo y tendrá una herramienta en forma de pinza al final de la muñeca para sujetar ciertos objetos.



**Figura 2** *Brazo y Pinza*

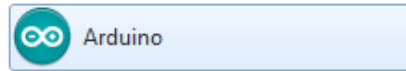
El brazo robótico que se muestra en la figura 2 será controlado a través de un microcontrolador Arduino, en el cual será cargado un algoritmo de control previamente programado en una computadora con el software necesario para especificarle movimientos y tareas que podrá ejecutar. La primera tarea a realizar es mover cada uno de los ejes del robot a cierta posición angular. El robot cuenta con 6 servomotores para generar el movimiento mediante una señal PWM (Modulación de Ancho de Pulso) enviada a cada uno de los actuadores.



**Figura 3** *Conexión de hardware utilizado*

El software donde se programa el código necesario para manipular robot se llama Arduino 1.x.x, la comunicación entre la computadora y el microcontrolador es a través de la interface USB (Bus Universal Serie), en la figura 3 se presenta la conexión del hardware utilizado. A continuación, se presenta un algoritmo para poner en marcha el robot:

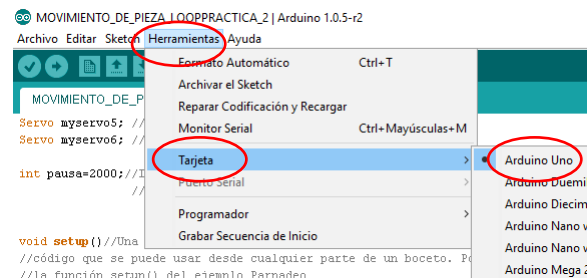
1.- Abra software Arduino 1.x.x figura 4 y realice la programación del código, principalmente se utiliza la librería #include <Servo.h>, Verificar / Compilar el código en el menú Programa (ver código al terminar algoritmo).



**Figura 4** Software Arduino

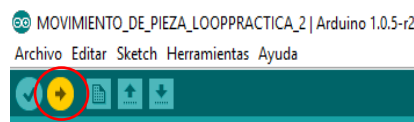
2.- Conecte el hardware como se muestra en la figura 3, normalmente la computadora reconoce automáticamente el puerto de comunicación (USB) y energiza el microcontrolador Arduino.

3.- En el menú Herramientas seleccione el tipo de Tarjeta (en este caso Arduino Uno), ver la figura 5.



**Figura 5** Selección de tarjeta

4.- Seleccione el icono de la flecha *Subir* debajo del menú Archivo para cargar programa en microcontrolador Arduino, en la parte inferior derecha se ira llenando una barra en color verde cuando termine indicara que se ha cargado exitosamente el programa, ver figura 6.

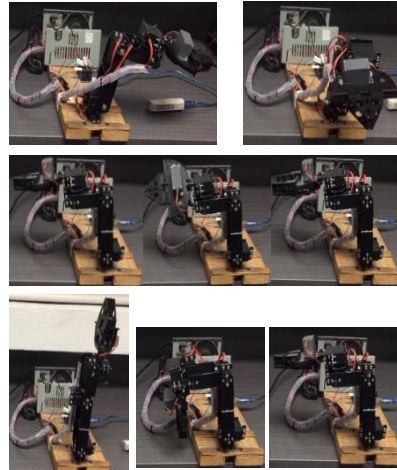


**Figura 6** Icono Subir

5.- Energice la fuente de alimentación del brazo robótico, con esto se pondrá en marcha y seguirá la rutina de código previamente programada en el software Arduino 1.x.x.

El código utilizado para la primera tarea es el siguiente:

```
#include <Servo.h> //LIBRERIA DE ARDUINO
Servo myservo1;
Servo myservo2;
Servo myservo3;
Servo myservo4;
Servo myservo5;
Servo myservo6;
int pausa=2000;
void setup( )
{
myservo1.attach(2);
myservo2.attach(3);
```



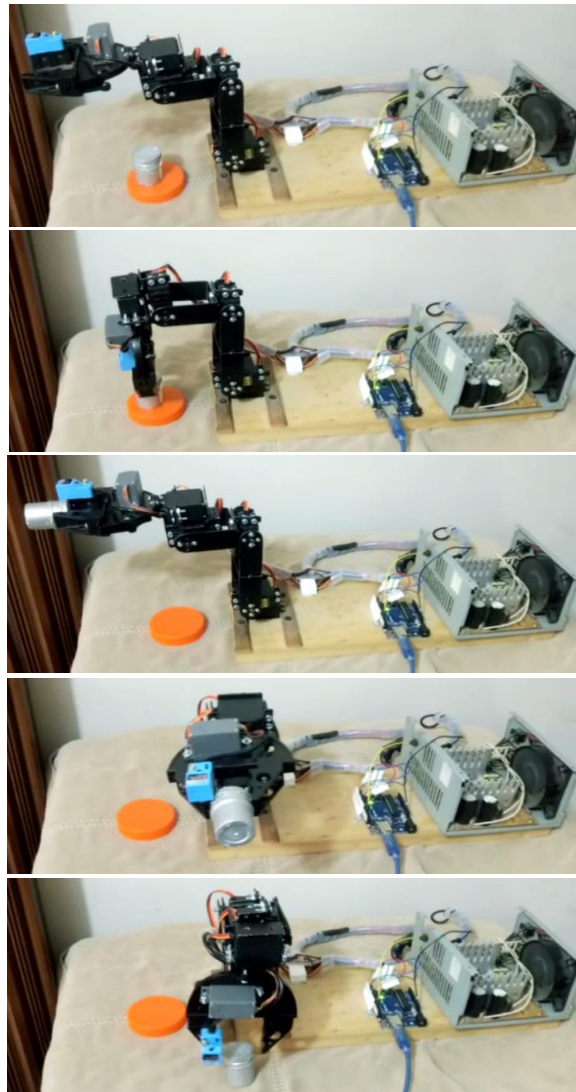
**Figura 7** Movimientos de brazo robótico



```

myservo3.attach(4);
myservo4.attach(5);
myservo5.attach(6);
myservo6.attach(7);
}
void loop( )
{
myservo1.write(0);
delay(pausa);
myservo1.write(180);
delay(pausa);
myservo2.write(0);
delay(pausa);
myservo2.write(175);
delay(pausa);
myservo3.write(85);
delay(pausa);
myservo3.write(160);
delay(pausa);
myservo4.write(90);
delay(pausa);
myservo4.write(15);
delay(pausa);
myservo5.write(90);
delay(pausa);
myservo5.write(90);
delay(pausa);
myservo6.write(90);
delay(pausa);
myservo6.write(170);
delay(pausa);
myservo6.write(90);
delay(pausa);
myservo6.write(10);

```



**Figura 8** *Traslado de objeto de un punto a otro*

```
delay(pausa);  
}
```

En la figura 7 podemos ver los movimientos y posición angular que se programaron y cargaron al microcontrolador Arduino de la primera tarea.

La segunda tarea a realizar es trasladar un determinado objeto de un punto a otro. El código para este programa respecto al anterior solo cambia a partir del *void loop()*, y es el siguiente:

```
void loop()  
{  
myservo2.write(175);  
delay(pausa);  
myservo3.write(80);  
delay(1500);  
myservo3.write(160);  
delay(1500);  
myservo5.write(80);  
delay(pausa);  
myservo4.write(15);  
delay(1500);  
myservo6.write(90);  
delay(1500);  
myservo3.write(85);  
delay(1500);  
myservo.write(0);  
delay(2500);  
myservo3.write(160);  
delay(1000);  
myservo6.write(170);  
delay(1500);  
myservo3.write(85);  
delay(1000);  
myservo.write(180);
```

```
delay(2500);  
myservo6.write(90);  
delay(1500);  
}
```

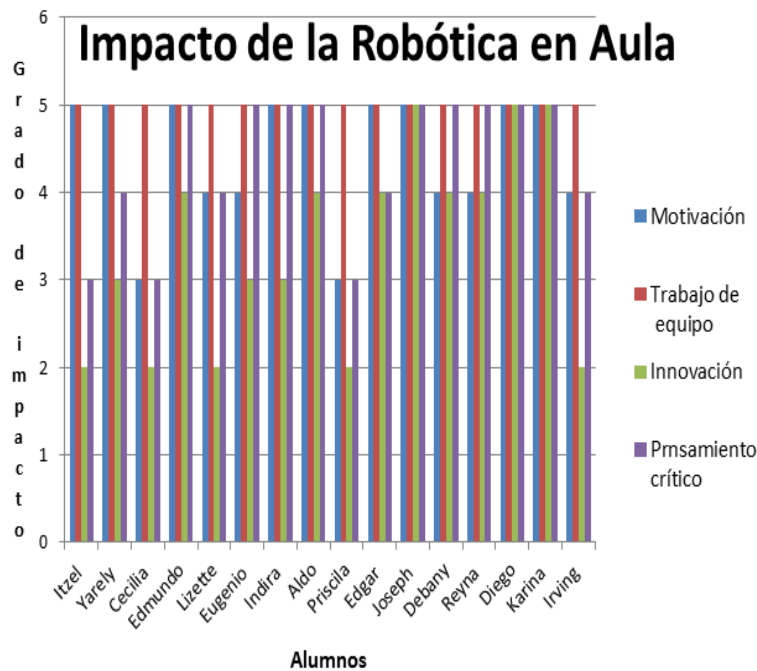
En la figura 8 se observa el traslado de un objeto de un punto a otro que se programó y cargo al microcontrolador Arduino de la segunda tarea. La respuesta de los alumnos con respecto a la introducción de la robótica en el aula de clase fue evaluado a través de un cuestionario sobre la apreciación del alumno considerando 4 parámetros (trabajo en equipo, motivación, innovación y pensamiento crítico) con una valoración de 1 a 5 según su sentir en cuanto al impacto sobre las actividades desarrolladas (1 Nada; 2 Muy Poco; 3 Poco; 4 Moderado; 5 Mucho).

## **Resultados**

Los resultados obtenidos a partir de la respuesta mostrada por los alumnos con respecto a su interés por desarrollar el proyecto, su capacidad de organización y coordinación para trabajar en conjunto y las habilidades mostradas en cuanto a los procesos de programación a través de pruebas de acierto y error, lograron desarrollar un brazo robótico de 6 grados de libertad capaz de realizar los movimientos planteados al inicio del proyecto.

La grafica 1 muestra los niveles de impacto que generó la construcción de un robot por parte de los alumnos, resultados que concuerdan con lo expresado por Bravo Sánchez, F. A. y Forero Guzmán, A. (2012) y por Cabello, S. & Carrera, X. (2017).

Gráfica 1



Respuesta de los alumnos frente a la RE

## Conclusión

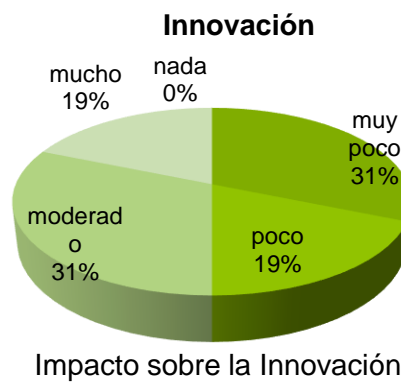
Los resultados están de acuerdo con los reportes de Mubin, O., Stevens, C.J., Shahid, S., Al Mahmud, A. y Dong, J. (2013), en cuanto a que la robótica educativa es una muy buena herramienta para desarrollar habilidades, fomentar el pensamiento crítico e introducir en la metodología científica al alumno, llevar a un nivel de actuación real los diferentes conceptos y planteamientos teóricos vistos en clase.

La mayoría de los alumnos mejoraron su interés por los conceptos y actividades de aplicación práctica de estos; mejoró su nivel de pensamiento crítico, mucho para el 56%, moderado para el 25% y poco el 19% con una desviación estándar de 0.73 (ver grafica 4); el desarrollo de su capacidad de innovación mostró una variabilidad mayor con valores de mucho 19%, moderado 31%, poco 19% y muy poco 31%, su desviación estándar fue de 1.15 (ver gráfica 3) en cuanto a la motivación se observó un importante desarrollo de esta cualidad sus valores fueron: mucho 56%, moderado 31% y poco 13%, así como su interés en la metodología científica.

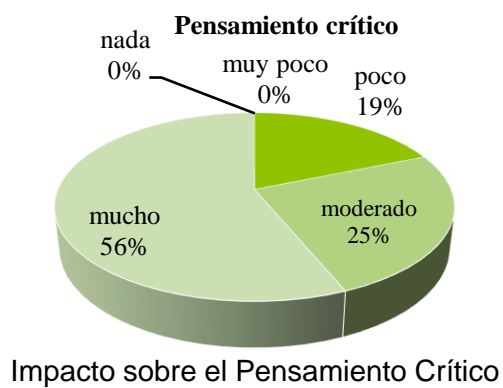
**Gráfica 2**



**Gráfica 3**



**Gráfica 4**



## Referencias bibliográficas

- Arduino. (2017). What is Arduino? <https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>
- Barrera Lombana, N. (2015). Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. *Praxis & Saber*, 6(11), 215 - 234. <https://doi.org/10.19053/22160159.3582>
- Bravo Sánchez, F. A. y Forero Guzmán, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 120-136. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9002/9247](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9002/9247)
- Caballero Barba, J. A., (2011). Unidad didáctica con placa arduino.
- Cabello, S. & Carrera, X. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para conocer las actitudes y creencias del profesorado de educación infantil y primaria sobre la introducción de la robótica educativa en el aula. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 60. <http://www.edutec.es/revista>
- Cabello, J.A., Villapando, J.A., García, D., Bravo, J.A., Ortega, J.M., Álvarez, V.A., Cascajo, J.I., García, M., Sánchez-Ferragut, R., Murillo, F. (2011). Unidad didáctica con placa ARDUINO. [http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/pluginfile.php/2881/mod\\_resource/content/1/Unidades\\_Didácticas\\_Propuestas.pdf](http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/pluginfile.php/2881/mod_resource/content/1/Unidades_Didácticas_Propuestas.pdf)
- Cuartiles, D. (2012). Arduino tecnologías abiertas y educación. [youtube.com/watch?v=GGTH6hLCjTo](https://www.youtube.com/watch?v=GGTH6hLCjTo)
- De la Riva, N. (2015). Arduino, La educación y la robótica. [www.youtube.com/watch?v=roZbB4Top8](https://www.youtube.com/watch?v=roZbB4Top8)
- García, M.N., Castillo, L.F. y Escobar A.J. (2012). Plataforma robótica educativa "ROBI". *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 19(1), 140 – 144. [http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home\\_40/recursos/04\\_v19\\_24/revista\\_19/09022012/21.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_40/recursos/04_v19_24/revista_19/09022012/21.pdf)

- García, I. (2012). Aprendizaje basado en Problemas con ARDUINO. Trabajo final de Máster. Universidad de la Rioja (UR). [http://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000162.pdf](http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000162.pdf)
- Gómez Moreno Carlos Alberto, Castillo Solís Alfredo y Gómez Meño Alfredo. (2015). Arduino como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias, tecnologías e ingenierías en la Universidad Politécnica de Tapachula. *Revista QUID*, (24), 13 – 20. <https://revistas.proeditio.com/iush/quid/article/view/119>
- Industrial Shields. (2016). Industrial Shields-Controlador PLC basado en ARDUINO. [www.Industrialshields.com](http://www.Industrialshields.com)
- Jiménez-Castro Maynor y Cerdas-González Rosa Julia. (2014). La robótica educativa como agente promotor del estudio por la ciencia y la tecnología en la región atlántica de Costa Rica. [Ponencia] *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Argentina ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 381. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>
- López- González Leandro, De Pro Bueno Antonio. (2017). Ideas del alumno sobre robótica y programación en 3º de la ESO. [Ponencia] *X congreso nacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. *Enseñanza de las ciencias N° Extraordinario* (2017) 1261 – 1266. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335255>
- Mubin, O., Stevens, C.J., Shahid, S., Al Mahmud, A. y Dong, J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Technology for Education and Learning*, 1- 7. <http://roila.org/wp-content/uploads/2013/07/209-0015.pdf>
- Melendero, M. (2005). La Globalización de la educación. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 3151, 185 – 208. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71890/La\\_globalizacion\\_de\\_la\\_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71890/La_globalizacion_de_la_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Monsalves González Sara (2011). Estudio sobre la utilidad de la robótica educativa desde la perspectiva del docente. *Revista de Pedagogía*, 32 (90), 81 – 117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65920055004>
- Pittí Patiño Kathia, Belén Curto Diego, Vidal Morena Rodilla and José Rodríguez Conde (2014). Uso de la Robótica como Herramienta de Aprendizaje en Iberoamérica y España. *VAEP – RITA*, 2 (1), 41 – 48
- Rodríguez - Pérez Ivonne y Madrigal – Arroyo Alberto (2016). Rendimiento Académico y Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2 (6), 26 – 34. [http://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia\\_e\\_Investigacion\\_Educativa/vol2n6/Revista\\_de\\_Docencia\\_e\\_Investigacion\\_Educativa\\_V2\\_N6\\_4.pdf](http://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol2n6/Revista_de_Docencia_e_Investigacion_Educativa_V2_N6_4.pdf)
- Ruiz Corres, D. (2016). Estudio sobre la implementación de la herramienta ARDUINO en centro de Formación Profesional. Trabajo final de Máster. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) Universidad Internacional de la Rioja (UIR). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4540/RUIZ%20CORRES%2C%20DANIEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz Gutiérrez José Manuel (2012). Utilización de S<sub>4</sub>A (Scratch) más la tarjeta Arduino en un ambiente de programación gráfico orientado a la educación. <http://s4a.cat/downloads/s4a-manual.pdf>
- Schwab, K. (2010). La cuarta Revolución Industrial. *Editorial Debate*. Van de Dam, H. Why ARDUINO is not right educational tool. <https://www.hackvandedam.nl/blog/?p=762>
- Willging Pedro A., Astudillo Gustavo J., Castro Leonardo, Bast Silva, Ocelli Maricel y Distel Juan. (2017). Educación con Tecnologías: la Robótica educativa Aplicada para el aprendizaje de la programación. [Conferencia] *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, Argentina*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62859>



## **CAPÍTULO XIV. LA TRANSDISCIPLINA Y LA CALIDAD DE VIDA**

**María Cristina Cepeda González**  
**Blanca Margarita Villarreal Soto**  
**José Ricardo Ramírez Cerecero**

### **Introducción**

En la actualidad es necesario poner en perspectiva desde la transdisciplina, el contexto actual marcado a los estudiantes considerando que la salud, va más allá de la relación hospital-paciente incluye, además de la salud física, la percepción propia del aspecto psicológico, de las relaciones con otras personas, de la manera como se enfrenta la vida diaria y el nivel educativo. A esta percepción del estado de salud y sus implicaciones, se le conoce como calidad de vida relacionada con la salud y se define como un constructo multidimensional que incluye el bienestar físico, emocional, mental, social y de la conducta percibida por los individuos. (Quintero, Lugo, García y Sánchez, 2011).

Cabe señalar que, con la praxis y el trabajo transdisciplinario, se aborda con una visión más amplia las problemáticas económicas y la transformación educativa.

### **Sustento Teórico**

Morín (1988) afirma que la transdisciplina es un tipo de actividad generada por la necesidad de solucionar problemas sociales complejos, y caracterizada por la interrelación fecunda entre disciplinas científicas, con la presencia de líderes capaces de guiarla y especialistas aptos (cognitiva, ética, afectiva y volitivamente) para practicarla, desarrollada en instituciones que la demandan, apoyan y conducen a nuevos campos integrales de trabajo tecnocientífico, y que redimensionan las fronteras disciplinares tradicionales, como vía efectiva para satisfacer endógenamente necesidades sociales concretas (Morin, 1998).

Además, Morín Menciona que la transdisciplina es el nivel más complejo y eficiente de interacción entre diversas disciplinas de diferentes sistemas con alto grado de cooperación, coordinación en base a un objetivo central común, y se logra construir un lenguaje híbrido y una epistemología nueva, es decir, se establece una visión estratégica común y un proyecto de

transformación consciente y creativo con metodologías alternativas viables y alto nivel de solución de problemas concretos.

Según Sergio Rocchietti (2005) comenta lo siguiente:

Lo transdisciplinar hace mención a lo que se puede encontrar si uno se atreve a buscar más allá del marco. El marco es lo que da una definición estricta de la disciplina. Agregando que "... desde la transdisciplina no se buscan acuerdos o desacuerdos –ambos se dan o no sin nuestra intervención- sino posibilidades de producción y modificación en nuestros saberes e insistimos, en [cada] uno [de nosotros] los saberes no son disciplinarios sino “trans” atraviesan, van más allá de uno”.

Ahora bien, con respecto a la calidad de vida, Santamaría (1990) citado por Macía Arce, 2009, la define como el grado en que una sociedad satisface las necesidades de sus miembros, tomando en consideración los aspectos, objetivos y el sentimiento de satisfacción que poseen los miembros de esa sociedad. Entre los aspectos seleccionados incluye e iguala en rango de importancia, como refleja la definición, los indicadores y las variables de tipo perceptivo. La estructura final diferencia dimensiones y áreas que analizan la salud, la vivienda, el trabajo, el ocio, la renta, la familia, la seguridad, el entorno físico-social, la religión, la educación y la política.

Para Torres Tovar (2010). el concepto de calidad de vida tuvo su origen en la constatación de que los crecimientos económicos producían consecuencias negativas sobre otras dimensiones de las necesidades humanas y que, por tanto, era necesario considerar estas nuevas dimensiones cuando se valoraban proyectos sociales y económicos que se basaban casi exclusivamente en el incremento de los bienes materiales o monetarios, y despreciaban los efectos que tenían sobre la calidad ambiental o la identidad de los individuos.

Así mismo, el concepto de calidad de vida ha estado relacionado a la medición de los ingresos por familia, las condiciones de infraestructura social y vivienda, cada país cuenta con indicadores que muestran los niveles generales de la calidad de vida en las ciudades. De acuerdo a estos indicadores la administración pública implementa políticas y programas para el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

Autores como Discoli, San Juan y Martini, relacionan el concepto de calidad de vida al bienestar del individuo, que se obtiene a partir de la satisfacción de sus necesidades básicas. Existen diferentes visiones acerca de cuáles son esas necesidades, pero cualesquiera que sean, existe consenso en que son de carácter universal. Son las formas de satisfacerlas las que varían en función de distintos contextos socio-culturales. La satisfacción por parte de la población, implica acciones sobre el medio natural y sobre el medio artificial en sus diferentes escalas: local, regional y global.

Por su parte, la calidad de vida en las ciudades depende de la distribución equitativa de la riqueza generada en ellas; para lograr esto, a sus habitantes se les deben garantizar “los mismos derechos y libertades básicas, las mismas oportunidades y los mismos medios generales, como los ingresos monetarios y la riqueza, todo ello sostenido por las mismas bases sociales del respeto a sí mismo” (Rawls 2006) citado por Jiménez Barbosa y González Borrero (2013).

Mientras que la educación para Velázquez y Rodríguez, (2006) se codifica con las variables relacionadas al rendimiento académico que pueden ser internas o externas, entendiéndose las internas como las características personales del estudiante y las externas como factores del contexto.

Es importante mencionar que la educación debe de ser integral abarcar lo académico y nutrir lo ético de los individuos

Una educación de calidad requiere entonces formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz, e implica ofrecer una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, que contribuya a cerrar las brechas de inequidad, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural. En síntesis, nos compromete una educación de calidad como el camino a la prosperidad (DNP, 2010, p. 265)

Diversas disciplinas han contribuido en la construcción del concepto de calidad de vida, Jiménez Castillo (2011) realizó un análisis sobre los aportes que ha realizado la economía la cual contribuyó a la elaboración de indicadores de calidad de vida que buscan reflejar en cifras

aspectos cuantificables econométricos sobre el tema, como lo son los bienes, servicios y satisfacción con ellos.

Factores como la calidad de vida tienen que ver con la vivienda digna y el consumo de bienes básicos, tales como alimentación, transporte, salud y educación. Pero para que la sociedad experimente una mejora sostenida en su calidad de vida se requiere, a su vez, una distribución justa de la riqueza (González, 2002).

En la educación de los adolescentes interactúan aspectos multicausales, por lo cual lo conforman diversos factores ya sean económicos y de salud; esta vista no solo física sino además desde aspectos psicológicos. Existen factores de incidencia positiva como factores de incidencia negativa.

El aporte desde la Psicología, consiste según Moreno y Ximénez (1996) en delimitar sus dominios, establecer sus determinantes, elaborar técnicas de evaluación y determinar los programas de intervención que favorezcan la obtención de un mejor nivel de calidad de vida para el individuo y la sociedad.

Para (Girardi y Ruiz Flores, 2010), la adolescencia es una edad de cambios constantes en la que el interés por la escolaridad puede tomar rumbos diversos. Ello depende de muchos factores, como el proceso de separación-individuación, que surge cuando se inician cambios importantes en los aspectos biológico, psicológico y social, los cuales pueden afectar su competencia académica.

Con frecuencia los adolescentes son vulnerables porque están inmersos en diversas problemáticas psicosociales. Los jóvenes al estar inmersos con frecuencia en diversas problemáticas, (salud física y mental, familia, economía, violencia, adicciones, delincuencia, desempleo y baja cobertura escolar), como consecuencia de ello se genera ausencia de los proyectos de vida, baja autoestima y, en ocasiones desencanto frente a las expectativas presentes y futuras” (Cardozo y Alderete,2009).

Según Jessor (1993) citado por Gaxiola Romero, González Lugo, Domínguez Guedea, y Gaxiola Villa (2013) la adolescencia es un período en donde se configura la propia identidad y la independencia de los padres, y paralelamente se busca la aprobación de los compañeros de la misma edad en diferentes círculos sociales.

La adolescencia es una de las etapas de la vida en donde más se producen inconvenientes dado que, debido a los cambios propios de la edad a nivel emocional y comportamental, se genera una inestabilidad que produce malestar (Moreno, y Chauta, 2012), lo que da como resultado que algunos padres o tutores asuman posiciones cuya base es el uso de la violencia para afrontar el conflicto y ejercer el poder mediante la fuerza física, lo que afecta el comportamiento y el desempeño escolar de sus hijos (Hewitt, Moreno, Oliveros, y Pardo, 2010).

## **Metodología**

Una vez que se establece la interrogante general de la investigación se procede a indagar sobre la bibliografía que da sustento de la propuesta principal de este trabajo, se desarrollan los objetivos, interrogantes e hipótesis de investigación. Se elabora el instrumento de investigación y se efectúa la prueba piloto que permite hacer adecuaciones a los reactivos, la aplicación definitiva del cuestionario se ejecuta en dos sesiones: en la primera sesión se les realiza un examen médico sencillo e inmediatamente pasan al salón a contestar el instrumento de investigación. Los datos obtenidos se organizan en una matriz de concentración, se capturan en una base de datos y se les da tratamiento estadístico para explorar los resultados en dos niveles de la estadística: Descriptiva desde frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central e integracional con el análisis factorial.

El instrumento consta de 10 apartados; en el primero se encuentran los datos generales donde se observan variables nominales, ordinales, intervalares y de razón en relación a la economía y calidad de vida. El segundo, tercer, cuarto y quinto corresponden a la educación que reciben en el proceso educativo los jóvenes, el sexto, séptimo, octavo y noveno corresponden a síntomas y acciones en relación con la salud que impactan en la calidad de vida; para finalizar se encuentra el formato médico donde se presentan preguntas abiertas y nominales - dicotómicas que son contestadas por un médico al revisar el estado físico del encuestado.

## **Problemática atendida**

La salud, como factor que pondera situaciones estratégicas en la población es vista como indispensable para el desarrollo económico, social, político y el de los sistemas educativos de los países observados de manera transdisciplinar. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos por organismos internacionales y gubernamentales, es un factor que no se refleja en las políticas públicas de los gobiernos.

El gobierno ha implementado diversos programas sociales con orientación educativa con la finalidad de mitigar el rezago educativo, mejorar la calidad de vida de sus habitantes y que puedan acceder a mejores oportunidades y condiciones de trabajo. En el presente estudio se plantea la necesidad de conocer e identificar el impacto que tiene la transdisciplina con la calidad de vida desde la salud, la economía y la educación en los adolescentes.

La importancia radica en la necesidad de conocer si existe un impacto positivo o negativo en el bienestar de los adolescentes que presentan alguna vulnerabilidad económica, de salud que impacte en su educación.

Para tener acceso a una mejor educación, es preciso contar con una formación integral basada en el estudiante, sin embargo, es necesario conocer la percepción de los adolescentes y el nivel de satisfacción con los programas y apoyos que se otorgan para poder mejorar en la implementación de políticas públicas y programas educativos en las instituciones de educación secundaria.

## **Resultados**

### *Nivel Descriptivo- Frecuencias y porcentajes*

Del total de la muestra, 224 sujetos encuestados, las edades que participan en dicho trabajo oscilan entre los 13 y 16 años de edad; la mayor parte son del género femenino (127 sujetos = 56.70%) y en menor porcentaje masculinos (97 sujetos = 43.30%).

Los servicios básicos con los que cuenta la casa habitación, son agua potable (219 sujetos = 97.77%), drenaje (204 sujetos = 91.07%), energía eléctrica (212 sujetos = 94.64%) y el combustible que utilizan para la preparación de alimentos y otros usos es el gas de tanque proporcionado por las pipas que abastecen a la ciudad. En el rubro de preparación académica de los miembros de familia de la muestra, se observa que los papás han cursado la Educación Secundaria (101 sujetos=45.09%) y con el 25% la Educación Técnica, el resto sólo Educación Primaria, por lo tanto, las áreas ocupaciones que desarrollan tienden hacia la actividad obrera y operaria (19 sujetos = 8.48%) y amas de casa (108 sujetos = 48.21%). Lo anterior da pauta para decir que es el padre, quién obtiene un salario al realizar actividades laborales; dicho pago de servicios oscila entre los \$2,000.00 y \$5,000.00 mensuales (83 sujetos = 37.97%) y solo el 8.48% alcanza hasta los \$9,000.00 por ende cuentan con servicio médico público, en este caso IMSS, y en menor medida se cuenta con servicio médico particular.

Con lo que refiere a la actividad física o deportes, se visualiza que los encuestados prefieren el fútbol como actividad deportiva y no así el baile o boxeo.

Los resultados del examen médico indica que de manera general los sujetos afirman sentirse bien físicamente con un peso en su mayoría desde los 45 a los 71 kilos y en menor medida los que presentan mayor peso con 95 a 110 kilos, por lo tanto, la mayoría presentan un índice de masa corporal (IMC) normal, casi el 23% de esta muestra se encuentra en la categoría de insuficiente del IMC y solo el 0.45% presenta obesidad.

Algunas condiciones de salud para esta población son que para la mayoría de ellos la presión arterial se encuentra como anormal, además que el riesgo de diabetes es del casi 60% para esta muestra; sin embargo, la mayoría tiene perímetro abdominal normal, asimismo, se logró apuntar que estos sujetos ingieren analgésicos con mayor frecuencia siendo el paracetamol y la aspirina y no el hierro o el naproxeno. (1 sujeto = 0.45%).

#### *Medidas de tendencia central*

Se establecen límites de normalidad (Límite superior y Límite inferior), para ubicar los promedios de las variables mediante el uso de media de medias ( $X_x$ ) y la desviación estándar ( $\sigma$ ). En el análisis de medias y límites de normalidad se observa el comportamiento de las respuestas de las variables que a continuación se mencionan.

Respecto al tema *del desarrollo de acciones en el proceso educativo para la calidad de vida* de los alumnos encuestados, el conglomerado considera que desarrollan mayormente las acciones de *aprender cosas nuevas y se esfuerzan por alcanzar sus metas* Por el contrario señalan desarrollar muy poco el *realizar cuadros comparativos y dibujos para comprender un tema*.

En cuanto a la comunicación que tienen los maestros con los estudiantes y la orientación que estos brindan para resolver los problemas que se presentan en el aula, los sujetos mencionan que sus maestros poseen estas actitudes. En caso contrario se muestra que los maestros hacen poco uso de recursos tecnológicos para impartir clase.

Los sujetos encuestados comentan haber desarrollado más las habilidades de *tener curiosidad por aprender cosas nuevas, aprender de tus errores, comunicarse con los demás y ser independiente para tomar decisiones*. Opuesto a lo anterior comentan que las habilidades que menos han aprendido son: *tener dominio de temas, resumir la información, argumentar y discriminar fuentes*.

Por lo que refiere a la infraestructura física y de apoyo con la que cuenta la institución donde se realizó la encuesta, los sujetos dicen que cuentan con *suficientes maestros para impartir las clases*. Sin embargo, señalan tener escasos *laboratorios necesarios para desarrollar sus actividades*, así como *baños con las condiciones adecuadas*.

En la variable compleja *síntomas*, el conglomerado menciona que los *cambios de humor, dolor de cabeza, dolor de estómago y sudoración de manos* Por otra parte manifiestan que presentan *dolor en los oídos y desmayos*

Los sujetos encuestados dicen consumir las *tres comidas* diarias, así como dentro de la alimentación mencionan el consumo de *pastas*. De manera contradictoria señalan tener dificultades para consumir los *desayunos* y las *verduras*

En su vida diaria, dicen *cepillarse los dientes y bañarse*, sin embargo, manifiestan que de forma regular *fuman, toman bebidas alcohólicas, consumen sustancias tóxicas, practicas videojuegos, tienen actividad sexual y toman medicamentos*.



### *Nivel Integracional – Factorial*

Este nivel estadístico trabaja con el procedimiento comunalidades de  $R^2$  con rotación de factores varimax normalizado con un nivel de error  $p \leq 00001$  y un  $r \geq 0.30$ . Se consideran los factores 5 y 9 por presentar resultados importantes del tema investigado.

El factor 5 denominado *Actuar pedagógico en la educación* explica el 2.97% de la variabilidad del fenómeno de estudio. El factor permite destacar que cuando los docentes utilizan la comunicación con los alumnos y se explicitan las clases impartidas con un tinte novedoso, los estudiantes de acuerdo a lo aprendido, desarrollan habilidades comunicativas, persuasivas e interpersonales.

El factor 9 denominado *Departamento de apoyo, bienestar físico, transdisciplina y calidad de vida* explica el 1.88% de la variabilidad del fenómeno de estudio; integrado por variables de los espacios con los que cuenta la escuela, aspectos económicos como programas de becas, departamento de apoyo psicológico y un local donde pueden ingerir alimentos saludables para una buena alimentación, lo que se refleja en la calidad de vida de las estudiantes atendidas de manera transdisciplinar.

Se puede decir que los estudiantes al contar con apoyos académicos e interpersonales posibilita el bienestar físico, de manera que los estudiantes sientan seguridad dentro del entorno escolar en una atmósfera donde la vitalidad y el equilibrio son partes primordiales de la siguiente aseveración: *Mente sana en cuerpo sano*.

### **Conclusiones**

Con base a los resultados obtenidos de los análisis estadísticos, en este capítulo se presentan las conclusiones que muestran la perspectiva de la *Transdisciplina y la Calidad de Vida*, que dan respuesta a la interrogante general

Los adolescentes cuentan con los servicios básicos sin embargo su economía es baja por los estudios de los padres y por ende por los sueldos que perciben. Por otra parte, se evidencia el agrado que tienen los sujetos de ir a la escuela, de manera que la iniciativa es parte fundamental en su proceso de formación, sin embargo, se sienten inseguros en relación a las

exposiciones orales por lo que es de vital importancia sacarlos de su zona de confort y adecuar problemáticas a situaciones de aprendizaje.

El contar con apoyos académicos e interpersonales posibilita el bienestar físico, de manera que ellos sientan seguridad dentro del entorno escolar. No solo se debe centrarse en el proceso de aprendizaje-enseñanza, sino en la formación integral del estudiante a través herramientas como la prevención, detección, intervención y evaluación psicopedagógica, socioeconómica y física, como modelo de atención con el fin de prever aspectos escolares para la adquisición y desarrollo de actitudes saludables acordes a su edad. Es decir, apoyar a los estudiantes con trabajo transdisciplinario con información y orientación educativa, psicológica y física a lo largo de su trayectoria en la institución para así lograr un adecuado balance en torno a las exigencias educativas y de salud durante su estancia en la institución y en su vida académica, profesional y personal que tenga impacto en su calidad de vida.

### **Referencias bibliográficas**

Belloch, C. *Recursos Tecnológicos (TIC)*. (s/f). Universidad Tecnológica Educativa. (UTE). Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo1.pdf>

Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia *Psicología*, 23, 148–182.

Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*. <http://revistas.um.es/rie/article/view/111341/135361>

Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110010>

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2012). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>

- Cupani, M., & Zalazar Jaime, M. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: Contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. de Revista Colombiana de Psicología. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80431219003>
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo. 2010-2014: Prosperidad para todos*. <https://www.dnp.gov.co>
- Discoli, C., San Juan, G., Martini, I., Ferreyro, C., Dicroce, L., Barbero, D., y otros. (2010). Metodología para la evaluación de la calidad de vida urbana. *Revista Bitácora Urbano Territorial*. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=74816991006>
- Edel Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/investigacion1.htm>
- Enríquez Guerrero, C. L., Segura Cardona, Á. M., & Tovar Cuevas, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andinas*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239026287004>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*,
- Girardi, C. I., & Ruiz Flores, L. (2010). Evaluación psicopedagógica en bachillerato: Un estudio preliminar. *Revista intercontinental de psicología y educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376011>
- González, A. (2002). *Motivación Laboral*. Tesis <http://eprints.uanl.mx/1061/1/1020149014.PDF>
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/306>
- Hewitt, N., Moreno, J., Oliveros, E., & Pardo, A. (2010). *Caracterización de comportamientos externalizados e internalizados en niños de 8 a 12 años de la localidad de Usaquén de la*

*ciudad de Bogotá*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Innovaciones en Psicología y Salud Mental.

Jiménez Castillo, J. A., Téllez Castillo, C. A., y Esguerra, G. (2011). Conceptualización y medición de la calidad de vida en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922583008>

Jiménez W y González J (2013). Consideraciones teóricas sobre el concepto calidad de vida en la sociedad de la información. *Revista de Estudios Sociales*. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81530871013.pdf> <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.12>

Macía Arce, X. C. (2009). *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352015>

Moreno, J. & Chauta, L. (2012). *Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes*. *Psychologia: avances de la disciplina*, 6(1), 155-166. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-23862014000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862014000200004)

Moreno, B. y Ximénez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. En Buela-Casal G., Caballo V., Sierra C (dirs.). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud* (1044-1070) Siglo Veintiuno Editores.

Morin, Edgar. (1998). 2. Sobre la interdisciplinariedad. *Centre Internatinal de Recherches et Etudes Transdisciplinaires*. *Psicología*, S. Significado de Psicología. Significados. <https://www.significados.com/psicologia/>

Quintero, C. A., Lugo, L. H., García, H. I. y Sánchez, A. (2011). Validación del cuestionario KIDSCREEN-27 de calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes de Medellín, *Revista colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 470-487. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60141-4](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60141-4)

Rocchietti, S (2005). ¿Transdisciplina? *Revista transdisciplinaria* Con-versiones on-line. <http://www.con-versiones.com>

Suarez, G. (2015). *Expresión y Comprensión Escrita*. Noviembre 05, 2017, de Prezi  
Sitio web: [https://prezi.com/istulwq0\\_5z6/expresion-y-compresion](https://prezi.com/istulwq0_5z6/expresion-y-compresion)

Torres Tovar, C. A. (2010). Calidad de vida: realidad y percepción. *Revista Bitácora Urbano Territorial*. *Revista Bitácora Urbano Territorial*:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74816991001>

Velázquez L y Rodríguez N (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios Enseñanza e Investigación en Psicología. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81530871013.pdf>

## **CAPÍTULO XV. INTERVENCIÓN DE LAS DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES PARA EL SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Erika Giovanna Meraz Fimbres**  
**Martha Alejandrina Zavala Guirado**  
**Mario Alberto Vázquez García**

### **Introducción**

La educación es uno de los principales factores para impulsar el desarrollo económico y social, lo cual varía de acuerdo con la inversión que realiza cada país para elevar los logros educativos de manera eficaz y eficiente, así como la interacción de factores demográficos, culturales e institucionales que determinan la efectividad de políticas públicas. En México, se han hecho esfuerzos por cubrir las necesidades educativas en el nivel básico, como lo hace la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) por mencionar algunos. Sin embargo, el nivel superior se encuentra desatendido ya que solamente se logra abarcar un 28% de la población, mostrando un rezago evidente en la educación, lo que a la vez provoca que los jóvenes pierdan la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, crecer profesionalmente y con ello contribuir al desarrollo del país (Ocegueda, Miramontes y Moctezuma, 2015).

Por otra parte, se encuentra que en Sonora al igual que en el resto del país se presenta una baja tasa de cobertura en la Educación Superior, de acuerdo con estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). Es decir, en los jóvenes que se encuentran entre los 18 a los 22 años de edad, en los periodos 2014 al 2017 solamente se encontraban matriculados a nivel licenciatura un promedio de 39.4%. De la misma manera se encuentra que de los alumnos inscritos a nivel licenciatura, presentaron abandono escolar en un promedio de 11.3% durante los años 2014 al 2017.

En México la mayor parte de las instituciones universitarias, tienen en promedio que el 20 por ciento de los estudiantes concluyen en tiempo y forma su licenciatura, es decir una mínima proporción de la población que lleva a cabo estudios universitarios logra adaptarse plenamente al diseño de los planes y programas de estudio de las IES (ANUIES, 2014). En otras palabras,

Hernández (2015) señala que solamente la mitad de los estudiantes pertenecientes a una cohorte dentro de una institución logran egresar como pasante o bien desertaron en el camino de la licenciatura. Es decir, que por cada diez jóvenes que ingresan a la universidad, solamente logran obtener el título profesional cinco de ellos.

En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) se cuentan con programas donde convergen las diferentes carreras para iniciar en conjunto con la mejora de los indicadores educativos; el programa de Formación Integral del Alumno (FIA) ofrece a los estudiantes un soporte para que logren un desempeño escolar deseable a través de programas de apoyo como es el Programa Institucional de Tutoría (PIT). El cual se presenta en tres instancias: tutoría inicial, de seguimiento y de egreso, a pesar de ello con la reestructuración del Plan 2016 solamente se encuentra establecida oficialmente la tutoría inicial. Misma que es impartida en el primer y segundo semestre del estudiante de manera grupal, ofreciendo apoyo y asesoría por parte de un tutor para alcanzar una integración en el estudiante con la finalidad de que logre comprometerse y sentirse seguro en su carrera, así como en la institución. Además del PIT, se ofrecen apoyo psicológico, programa de becas, así como orientación hacia la salud, entre otras campañas que se realizan dirigidas al cuidado de los alumnos.

Sin embargo, cuando el alumno avanza del tercer al sexto semestre, se le asigna un tutor para brindar la tutoría de seguimiento solamente a aquellos estudiantes que cuenten con algún programa de becas, con la finalidad de orientarlos en caso de que lo requieran, manteniendo su promedio y por lo tanto su apoyo económico. Por último, a los alumnos de séptimo y octavo semestre se les ofrece la tutoría del egreso, donde se les orienta y se les ofrecen herramientas para enfrentarse al campo laboral (ITSON, 2016).

Debido a que en ITSON se cuenta con la tutoría para alumnos de nuevo ingreso, pero no se les ofrece un seguimiento en semestres avanzados, a alumnos que se encuentran en riesgo de deserción. Castanedo et al. (2016) propone un programa que permita atender a alumnos que presentan alto índice de reprobación y evitar que deserten. Así mismo proponen implementar horarios más flexibles en todos los semestres de las carreras, siendo estos continuos para quienes lo requieran y por las tardes para los trabajadores, además de ofrecer cursos de verano para lograr la recuperación de los alumnos en esta situación.

Por lo anterior se pretende realizar un esfuerzo transdisciplinar con las diferentes carreras a través de un Plan de Operación Anual (POA) para los programas de intervención educativa, que apoyen a alumnos que se cuenten con factores de riesgo de deserción o bien se encuentren rezagados en sus materias debido al abandono. Permitiendo que este plan se pueda tomar como modelo de apoyo en programas educativos y para el programa de tutoría ayudando a mantener cohortes generacionales con mayor índice de eficiencia terminal.

De acuerdo a lo anterior se plantea el siguiente objetivo: Conocer los procesos que implementan los responsables de los programas educativos para elaborar un plan de operación anual a través de la descripción de roles administrativos entre las diferentes disciplinas que se imparten en la institución para guiar los programas de intervención educativa y atender los indicadores de rezago y deserción escolar.

## **Sustento Teórico**

### *Indicadores de la Trayectoria Escolar*

Para que un alumno pueda mostrar calidad a lo largo de sus estudios, es importante que las IES estén atentas a los distintos indicadores académicos, los cuales permitirán mostrar mayor atención en el alumno sin que se desvíe del camino en su formación. Para Estévez y Pérez (2007) un indicador es una proposición que permite conocer algún rasgo o característica que es simple de observar, lo cual es medido estadísticamente, basándose en un breve análisis teórico, que sirva como apoyo a la orientación del investigador, permitiendo que este describa, compare y explique los hechos. En cuanto a la Educación Superior, el autor considera que algunas de las temáticas de indicadores que se utilizan para medición son tales como la *calidad de la enseñanza*, *el perfil adecuado* de los docentes, *administración eficaz*, *desigualdad o equidad en la educación*.

La trayectoria escolar se encuentra directamente relacionada con la eficiencia terminal de los alumnos, la cual es la relación que existe entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan y por lo regular es el indicador que tiene un mayor impacto al momento en que las IES reciben visitas por parte de los organismos evaluadores. De la misma manera se encuentran los indicadores de deserción y rezago, los cuales, al momento de presentarse alguno de ellos en el alumno, se consideran de riesgo para el comportamiento de la regularidad académica del



alumno. Por otro lado, se encuentran los indicadores que miden el comportamiento escolar de los estudiantes como son el aprovechamiento escolar, aprobación, reprobación o el atraso (García y Barrón, 2011).

### *Aprovechamiento Escolar*

El aprovechamiento que el alumno presenta a lo largo de su trayectoria escolar se encuentra relacionado como el grado de conocimientos que el estudiante adquiere a lo largo de sus cursos y se refleja directamente en las calificaciones aprobatorias de los mismos (ITSON, 2014). De la misma manera Beltrán y Suárez (2003), concuerdan con el ITSON, considerando que el rendimiento se relaciona con las experiencias educativas y se expresa en las calificaciones obtenidas en exámenes, asignaturas o actividades que desarrollan a lo largo del ciclo escolar correspondiente, difiriendo en la consideración de materias cursadas sin importar si el resultado es aprobatorio o reprobatorio.

Son diversos los factores que tienen influencia en el rendimiento académico de un alumno, los cuales pueden ser provenientes del mismo alumno como lo es el abandono de la materia de manera voluntaria provocando la reprobación o en su defecto el máximo aprovechamiento de los conocimientos obtenidos a lo largo del curso. Por otro lado, se encuentran los factores externos, que están fuera del alcance del mismo estudiante, influyendo todos los factores en el resultado final del aprovechamiento del alumno. Por lo que las universidades deben de intervenir o condicionar el aprovechamiento de los alumnos, con la finalidad de elevar la eficiencia y por ende la calidad del sistema educativo en las instituciones (Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011).

### *Reprobación Escolar*

Cuando un alumno presenta bajos índices de aprovechamiento escolar, en la mayoría de las ocasiones es debido que sus índices de reprobación han incrementado. Lo cual es considerado según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006) como el porcentaje de alumnos que no tienen los conocimientos suficientes que se requieren dentro del curso y se ven en la necesidad de volver a tomar las asignaturas o curso educativo en el que se encontraban. Al igual ITSON (2014), considera que reprobado es cuando el alumno no logra

alcanzar la calificación suficiente, por lo que no se logra superar con éxito el nivel requerido en la materia o curso al que pertenece.

Según el Reglamento del Estudiante de ITSON (2017) la calificación mínima aprobatoria para evaluar el aprovechamiento de un alumno es de 7, en la escala del 0 al 10, logrando esto con las diversas opciones de acreditación de un curso. Entre ellas se encuentran los exámenes Parciales, mismos que son aplicados en el trayecto del curso y forman parte de la calificación final; así como los exámenes Finales Ordinarios, los cuales son aplicados a los estudiantes que han aprobado la materia y cumplen con al menos el 80% de la asistencia.

### *Deserción Escolar*

Díaz (2007) conceptualiza la deserción escolar como un abandono voluntario que puede influenciarse por los factores socioeconómicos, individuales, institucionales y académicos. Mientras que Tinto (1987) considera en este concepto a estudiantes que abandonan todas las modalidades de la educación superior. Por otro lado, integra a los alumnos que por alguna razón abandonan sus estudios en una universidad a la que pertenecen para ingresar a otra de su agrado, así mismo menciona como desertores a los estudiantes que abandonan la carrera a la que pertenecen, para iniciar en una carrera diferente en la misma institución.

La Vicerrectoría Académica de ITSON (2014), establece que existen dos tipos de deserción, la oficial y la no oficial, con el fin de identificar una situación más específica del alumno. Caracterizando en la deserción oficial a los estudiantes que dejaron de ser alumnos de manera formal, es decir, que abandonaron sus estudios de manera voluntaria o forzosa, pero que cumplieron con las normas y reglamentos que la institución establece. Mientras que en la deserción no oficial consideran al estudiante que no se inscribe en ninguna materia durante cuatro semestres seguidos sin razón alguna.

### *Rezago Escolar*

Se considera al rezago educativo según la SEP (2008) a los grupos o sectores que enfrentan desventajas en cuanto a recursos económicos, humanos y materiales. Por otro lado, la Vicerrectoría Académica de ITSON (2014) lo considera como el conjunto de estudiantes que componen la matrícula, ya sean activos o inactivos y que en su plan de estudios han cubierto un

número de créditos menor al equivalente de materias que se deberían de tener cubiertas al momento que se observa en la trayectoria.

El rezago educativo de México en el mundo a nivel licenciatura se encuentra con una tasa de graduación del 20%, mientras que en países como Austria, Italia y España el porcentaje es igual o superior al 30%, por otro lado, en Islandia es del 60 % siendo esta la mayor de la OCDE. Si se compara con el porcentaje de la población entre 25 y 64 años que concluyeron este nivel educativo, se encuentra que México tiene un 17%, mientras que Austria cuenta con el 38% y Alemania con el 27% de población con licenciatura terminada (Rojas, 2014).

### *Eficiencia Terminal*

La eficiencia terminal es un indicador que se ve afectado por el rezago educativo y se define como el número de alumnos que concluyen un nivel educativo de manera regular en el tiempo establecido por la institución educativa. Así mismo se debe considerar el número de alumnos que culminaron extemporáneamente sus créditos, siendo estos los alumnos rezagados (SEP, 2005). Por otro lado, la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la SEP consideran la eficiencia terminal de manera algebraica como la relación que existe entre los egresados de un nivel educativo y los estudiantes que ingresaron al primer grado en la cohorte correspondiente. Lo cual permite medir el sesgo que existe por alumnos rezagados, debido a la reprobación o en algunos casos a la deserción (López, Albíter y Ramírez, 2008). En el ITSON (2014) se define la eficiencia terminal como la comparación entre el número de alumnos que ingresaron por primera vez a un programa educativo, formando parte de una cohorte determinada y que lograron completar el total de los créditos que cada programa educativo solicita, egresando en el tiempo estipulado por el plan de estudios.

### **Metodología**

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo, con la técnica de las entrevistas a los responsables de los programas educativos (PE) de ITSON Guaymas. Participaron los nueve Responsables de Programas Educativos (RP) correspondientes a las carreras ofrecidas actualmente, también los Responsable de Trayectoria (RT) de su programa quienes apoyan con información de sus estudiantes en riesgo y estar informado acerca del proceso, cada programa

cuenta con un RT y sus funciones son detectar a los alumnos en riesgo, formar grupos según la necesidad de intervención, informar al RP y al RT general para la implementación y seguimiento.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas a los responsables de los siguientes programas; Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS), Ingeniería en Manufactura (IMAN), Ingeniería en Software (ISW), Licenciado en Diseño Gráfico LDG), Licenciado en Contaduría Pública (LCP), Licenciado en Administración (LA), Licenciado en Administración de Empresas Turísticas (LAET), Licenciado en Psicología (LPS), y Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE).

Tres de los programas educativos IIS, LA y LAET, mencionaron contar con un programa de seguimiento, por otra parte, los responsables de las seis carreras restantes como son IMAN, ISW, LDG, LCP, LPS y LCE mencionaron no contar con un programa establecido, solamente describen que realizan diversas acciones como parte del seguimiento a los estudiantes. Sin embargo, consideran que es importante que de manera institucional se realice un programa específico que ayude a disminuir el rezago y la deserción.

Tabla 1:

### Información de programas institucionales.

PE	Información deseable del programa institucional
IIS	<i>"Porcentajes de bajas, porcentajes de reprobación y porcentajes de deserción de los alumnos, por grupo".</i>
IMAN	<i>"Todos los programas son útiles, importante sería como Campus reforzar la vinculación y la infraestructura en equipamiento de laboratorios".</i>
ISW	<i>"Es correcto el seguimiento que se realiza a través del Programa de tutoría, está muy completo".</i>
LDG	<i>"La tutoría es útil, pero cada programa educativo la debería de enfocar a su área".</i>
LCP	<i>"Información de mediciones médicas del alumnado, pláticas que apoyan a las tutorías I y II (contra adicciones, embarazos, usos de teléfono celular, etc.). Que también se apliquen para el resto de los semestres en el Mapa Curricular".</i>
LA	<i>"El de seguimiento a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios profesionales y con reprobación".</i>
LAET	<i>"Facultad de docente para uso y manejo de plataforma para el registro y seguimiento de tutorías. Fortalecer ante el alumno la figura del tutor durante toda la Carrera".</i>
LPS	<i>"Incluir actividades de integración más dinámicas y que los temas institucionales se manejaran de una manera más atractiva para los alumnos".</i>
LCE	<i>"SIGA, hasta el momento no he tenido el acceso a él, pero si al de trayectoria. Pero no he tenido el tiempo para explorarlo".</i>

Los diferentes coordinadores, indicaron que requieren información institucional para realizar las acciones, cada uno considera que lo mencionado es la información deseable para poder llevar a cabo una mejor atención en el seguimiento a los estudiantes, requiriendo la participación de los diferentes programas que ya existen en la Universidad, tales como tutoría, fortalecer la infraestructura, mayor vinculación, plataformas que provean información sobre los indicadores predictores o bien que indican la situación académica y otras necesidades de los alumnos. Esta información se refuerza con lo que mencionan Estévez y Pérez (2007) de la importancia de que las IES atiendan los distintos indicadores académicos que permitan mayor atención en la formación de los alumnos (Ver Tabla 1).

Tabla 2:

**Descripción del sistema de seguimiento no institucional.**

PE	Programa o sistema no institucional
IIS	<i>“Programa de Asesorías Académicas de Ingeniería Industrial y de sistemas”.</i>
ISW	<i>“Se realizan asesorías presenciales a alumnos que ocupan apoyo, ya sea a través de los profesores de academia o los mismos alumnos que deseen apoyar con asesorías entre pares”.</i>
LA	<i>“Escala MEDMAR y USEI con la finalidad de detectar alumnos en riesgo de reprobación y/o deserción”.</i>
LAET	<i>“Seguimiento de cursos en modalidad especial, en Excel. Se registra al alumno, datos personales y datos del maestro-tutor. Se hace revisión y seguimiento al maestro”.</i>
LCE	<i>“En inscripciones a los alumnos rezagados se les hace un plan de egreso (se les hace una tabla de manera informal con las materias faltantes para que sepan cuáles son las que deben de llevar con mayor prioridad y se hace un pronóstico para regularizarse)”.</i>
IMAN, LDG, LCP, LPS.	No existe.

A pesar de no existir un programa institucional, cada carrera realiza diversas acciones para atender a los estudiantes, entre ellas las más frecuentes son asesorías virtuales y presenciales, asesoría par, así como mediciones con algunos registros e instrumentos que ayudan a determinar los factores de riesgos de los educandos. Aun así, como lo mencionan Cruz y Cruz (2008), existen grandes retos en el sistema educativo para lograr la calidad esperada en el Sistema de Educación Superior, a pesar de las acciones que ya se realizan (Tabla 2).

Entre las respuestas que dieron los responsables de programa, acerca de a quién van dirigidas las acciones que realizan para los alumnos a aquellos que tienen un bajo promedio en las clases, a alumnos rezagados y a todo aquel que lo solicitan directamente con el coordinador de la carrera. Por tal razón Rascón, Rojas, Córdova y Cotta (2014) argumentan que los factores más sobresalientes para el fracaso de los estudiantes son debido a la desorganización personal,

retramiento social y diferentes conductas, por lo que recomendaron la implementación de programas preventivos en las universidades para lograr una trayectoria exitosa en los alumnos (Tabla 3).

Tabla 3:

**Tipo de alumnos a los que se les da la atención.**

PE	A quien va dirigido el programa
IIS	<i>“Alumnos que llevan un bajo promedio en las asignaturas que están cursando y a alumnos que solicitan la asesoría”.</i>
LCE	<i>“Alumnos rezagados”.</i>
ISW, LA, LAET	<i>“A todos los estudiantes del Programa Educativo”.</i>
IMAN, LDG, LCP, LPS.	No aplica.

Los programas que cuentan con un seguimiento para el estudiante tienen como objetivo, evitar que el estudiante repruebe, abandone y permanezca regularizado a través de las diferentes estrategias tales como asesoría académica, baja de materias, capacitación al profesorado y atención a las recomendaciones de los acreditadores, con relación al desarrollo de los estudiantes (Tabla 4). De acuerdo al organismo acreditador de cada disciplina, en México existen distintas asociaciones y organismos gubernamentales que evalúan y diagnostican la eficacia, con el objetivo de reconocer y asegurar la calidad de la Educación Superior (Gómez y Herrera, 2007).

Tabla 4:

**Objetivo del programa de seguimiento.**

PE	Objetivo
IIS	<i>“Dar asesoría académica a los alumnos para que incrementen su promedio y no lleguen a dar de baja la materia o a reprobirla”.</i>
ISW	<i>“Apoyar a los alumnos para obtener un mejor rendimiento académico”.</i>
LA	<i>“Evitar que el estudiante abandone y/o repruebe sus estudios profesionales”.</i>
LAET	<i>“Seguimiento de Inglés: Para evitar rezago en la competencia. Docentes: Capacitación y actualización de docentes para una mejor impartición de clases. Prácticas: Fortalecimiento de la formación académica de las prácticas profesionales. Proceso de Acreditación: Atención a las recomendaciones de acreditadores externos”.</i>
LCE	<i>“Regularización”.</i>

La tabla 5 indica que cada programa educativo realiza acciones que han tenido impacto en los estudiantes, algunos manejan estrategias similares y si bien no ha eliminado la problemática, se han logrado avances en algunos de los estudiantes tanto en lo académico como en las áreas emocionales, que son las que afectan el logro académico de los alumnos. Ramírez,

Vicente y Tanori (2015) concuerdan con la importancia de formar profesionistas preparados para el futuro a través de patrones de calidad, mencionan la relevancia de dar el correcto seguimiento a los estudiantes para evitar el rezago y reprobación.

Tabla 5:

**Acciones que realizan los programas educativos para prevenir la reprobación, rezago y deserción.**

PE	Acciones para reprobación, rezago y deserción.
IIS	<i>"Invitar a los alumnos a solicitar o se les invita a asistir a asesorías académicas".</i>
IMAN	<i>"Se está trabajando la relación maestro-alumno más personalizada con estudiantes en riesgo de reprobación y deserción, los cuales ya se tienen identificados. Se realizan pláticas personales entre coordinador-alumnos para identificar causas potenciales de deserción y buscar apoyo".</i>
ISW	<i>"Apoyar a los alumnos con asesorías presenciales a través de profesores de academia. Apoyar a los alumnos a través de asesorías entre pares".</i>
LDG	<i>"En algunos casos se ofrecen realizar trabajos extras para recuperar la materia, antes del periodo de bajas. Si el alumno sigue mal se le pide que de baja la materia en el periodo. Se ofrecen asesorías si el alumno lo solicita".</i>
LCP	<i>"Apoyo de Docentes de la Institución con experiencia en esas asignaturas, se orienta o platica con el alumno para que dé término a su Mapa Curricular y a su vez se cuenta con apoyo del Personal del Área de Tutorías de ITSON Guaymas. Acciones que provoque la integración de los alumnos de la Licenciatura".</i>
LA	<i>"Se realizan asesorías extra clase en las materias con altos índices de reprobación".</i>
LAET	<i>"Seguimiento de las Cohortes, difusión de procesos académicos, programación de cursos que nivelen las cohortes, fortalecer la formación académica".</i>
LPS	<i>"Para los primeros semestres el seguimiento a través de tutoría y para los semestres avanzados por medio de los bloques se establece un plan para asesorar al alumno o ayudarlo a que se mantenga en las clases y no deserte, así mismo se localiza a los alumnos que se encuentran con rezago para motivarlos a continuar con la carrera".</i>
LCE	<i>"En academia se concentran a los alumnos reprobados o con problemáticas, se le canaliza a coordinación y según sea el caso, se toman decisiones en conjunto con el alumno. Por decir, si el alumno está en posibilidad de reprobar la materia y no hay posibilidad de recuperarse, se le aconseja que se dé la baja para no afectar su historial. Si es problema emocional o de conducta, se canaliza a consejería y se le pide como obligatorio acudir a la primera sesión".</i>

Se puede observar que los diferentes programas educativos realizan las acciones para prevenir la reprobación, rezago y deserción, a través de asesorías que ofrecen los maestros de la clase, los docentes que conforman las academias de los diversos PE, a través de asesorías entre alumnos pares, además del mismo Responsable de Programa y en ocasiones necesarias se realizan canalizaciones a consejería estudiantil cuando la situación está relacionada a problemas emocionales. Esto coincide con lo que mencionan Touriñán (2011) y Negrete (2010) donde señalan que las acciones que se ofrecen a los alumnos deben comprenderse como un sistema de múltiples opciones, no sólo considerando los programas educativos, sino que la institución en general pueda trabajar en conjunto para intervenir en la mejora de la formación de

los estudiantes, considerando desde procesos de enseñanza y aprendizaje o a enfrentar los factores de riesgo a los que se enfrentan (Tabla 6).

Tabla 6:

**Encargado de acciones para la prevención la reprobación, rezago y deserción.**

PE	Encargado de realizar acciones
IIS	<i>"Los maestros titulares de cada materia que imparten asesoría o asesores par" (alumnos que realizan servicio social, siendo ellos el asesor par).</i>
IMAN	<i>"Maestros de la academia de IMAN y Coordinador".</i>
ISW	<i>"Profesores de academia y alumnos del Programa Educativo de Ingeniería en Software".</i>
LDG	<i>"El maestro de la materia".</i>
LCP	<i>"En primera instancia el Tutor que está en la clase, en horario específico; en segunda instancia el Responsable de Programa Educativo de LCP y como tercera instancia directa, los Docentes de Academia de la Licenciatura".</i>
LA	<i>"Profesores del Programa Educativo y si es necesario se canalizan a consejería estudiantil".</i>
LAET	<i>"Responsable del PE, Docentes de cada curso del área disciplinar, APE del PE, Asistente del PE".</i>
LPS	<i>"Los maestros identifican a los alumnos en riesgo de sus clases y canalizan la información al RP y así se le da una atención personalizada y después se hace un plan de trabajo con el maestro".</i>
LCE	<i>"La academia y la coordinación del programa".</i>

Con relación a los costos que se generan por realizar acciones para atender los problemas de trayectorias escolares, los programas educativos de LDG, LAET y LPS, consideran que el tiempo es el único costo que se genera para realizar acciones que ayuden a prevenir la reprobación, el rezago y la deserción, mientras que para la carrera de LA solamente aplican instrumentos, por lo que el único costo es el de la impresión del mismo, el programa de LCE requiere recurso monetarios para pagar los servicios de algún alumno que se dedique a las acciones. Por otro lado, los programas de IIS, IMAN, ISW y LCP, consideran que no se requiere de ningún costo.

Según la información proporcionadas por los PE las acciones se realizan de forma anual y en cada semestre se realizan acciones ya sea de manera mensual o diaria, según sea el caso de la situación del alumno en riesgo. Lo cual requiere de tiempo considerable, que en ocasiones es difícil atender debido a las acciones que realiza el profesor (Tabla 7).

Entre otras acciones, el Cuerpo Académico de Procesos Educativos, ante la problemática realizó una investigación para identificar los principales factores de deserción en el campus. Con ello se atendieron factores personales que afectan al estudiante y se diseñó un programa de



intervención que después se midió su impacto. Las actividades desarrolladas se efectuaron a través de talleres de intervención con temas de hábitos de estudio y motivación, diseñados bajo un enfoque socioemocional, además es importante mencionar que fue impartido bajo la modalidad de estudiantes pares. Henoa, Ramírez y Ramírez (2006) concuerdan en que las intervenciones logran dar solución a problemas presentados en alumnos o bien, previenen la aparición de otros, por lo que consideran que las intervenciones son necesarias en las instituciones para dar cumplimiento a las necesidades de estudiantes y a su vez contribuir con la sociedad en general.

Tabla 7:

**Frecuencia con la que se aplica el plan de acción.**

PE	Frecuencia
IIS	<i>"Durante el periodo de clases".</i>
IMAN	<i>"Las veces que sean necesarias dependiendo el desempeño de cada alumno".</i>
ISW	<i>"Diariamente".</i>
LDG	<i>"A lo largo del semestre, con mayor frecuencia al final".</i>
LCP	<i>"Los planes de acción se aplican en el día a día; en grupo o de forma individual para cada alumno, dándole seguimiento a sus necesidades para que estén tranquilos y con actitud positiva durante su estadía en la Licenciatura y/o Institución".</i>
LA	<i>"A mediados de cada semestre".</i>
LAET	<i>"Mensualmente se da seguimiento de avance o de cumplimiento".</i>
LPS	<i>"En cada reunión de bloque y de academia se trata el caso de alumnos con algún tipo de riesgo para poder atenderlos a tiempo".</i>
LCE	<i>"Todo el año".</i>

**Conclusión**

Los Programas Educativos realizan acciones para ayudar a los estudiantes, sin embargo, es un trabajo aislado que realizan cada uno de ellos, no existiendo un programa operativo institucional, lo que implica que los esfuerzos no tengan un impacto más efectivo, se tienen buenas intenciones, pero la carga de trabajo académicas y administrativas impiden que se dé la atención que se necesita. Por ello la necesidad un Plan Operativo Anual que de soporte a las intervenciones educativas de manera eficiente y eficaz por medio de un responsable que se dedique única y exclusivamente a atender las necesidades académicas, entre otras, que los alumnos requieren para tener la regularización académica esperada.

Es importante que todos los actores involucrados; funcionarios, directivos, Responsables de Programas Educativos, docentes, administrativos y el alumno en riesgo estén comprometidos con las acciones para que puedan obtenerse un mayor impacto. La institución ya cuenta con un

sistema de apoyo denominado Sistema Integral de Trayectoria Escolar (SITE), este sería de gran apoyo para el desarrollo del POA. Sin embargo, sería recomendable que exista un responsable general, para que este informe a cada PE sobre los alumnos rezagados o en reprobación, para que se les asigne un taller o actividad extra para recuperarlo, para ello se requiere que el responsable cuente con capacidad liderazgo, habilidades administrativas, conocimiento en planes y programa de cada carrera, entre otras cualidades que son importantes considerar en un perfil de puesto.

Finalmente se recomienda realizar más investigaciones que permitan establecer estrategias ejecutables, que se conviertan en metodologías fijas para que en cada cohorte generacional puedan verse los resultados a través de la eficiencia terminal o la reducción de los indicadores que afectan a cada programa educativo

### **Referencias bibliográficas**

ANUIES (2014). *Preocupante deserción escolar en México y el mundo: Banco Mundial*.

Recuperado de <http://www.anui.es.mx/noticias/preocupante-desercion-escolar-en-Mexico-y-el-mundo-banco-mundial>

Beltrán, J. y Suárez, J. (2003). *El que hacer tutorial*. Recuperado de [http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Elquehacertutorial\\_000.pdf](http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Elquehacertutorial_000.pdf)

Castanedo J., Zavala M., Vázquez M., Rodríguez A. y González I. (2016). *Causantes del rezago en estudiantes universitarios*. En Revista COPEI. Investigación, prácticas y reflexiones en Educación Media Superior y Superior: México.

Cruz, A. y Cruz, Y. (2008) La educación superior en México tendencias y desafíos, 13 (2). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200004>

Díaz, C. (2007). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2). Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext)

Educación: La Mirada Pedagógica. Recuperado de <http://files.secu304tv-com.webnode.com.co/200000235-a21f9a316a/intervenciu00F3n%20pedagu00F3gica.pdf>

Estévez, J., Pérez, M. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. ANUIES: México.

Estévez, J., Pérez, M. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. ANUIES: México.

García, R. y Barrón T. (2011) Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. 33, 131. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007)

Gómez, M., y Herrera, S. (2007). *La Función de los Organismos Evaluadores que Coadyuvan en el Proceso de Evaluación para el Desarrollo de los Programas de Educación Superior y Facilitan la Obtención de Recursos Federales. Perfiles del Espacio Público Global, vol.55*. Consultado en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n55/index.html>

González M., Orduño B. y Vizcarra L. (Comp.). *Gestión del Aprendizaje Universitario*. Pp. 92-104. México: ITSON.

Gutiérrez, A., Granados, D. y Landeros, M. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la universidad veracruzana. *Actualidades Investigativas en Educación*. 11 (3), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>

Henao, G., Ramírez, L. y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Estudios clínicos y sociales en psicología*. 6(2). 215-226.

Hernández, L. (7, enero, 2015) Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. Excelsior. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285>  
[http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Elquehacertutorial\\_000.pdf](http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Elquehacertutorial_000.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *Sistema de indicadores educativos de los estados unidos mexicanos*. INEE: México.

Instituto Tecnológico de Sonora (2014). *Modelo para el estudio de las trayectorias escolares: Propuesta para los programas de licenciatura del Instituto Tecnológico de Sonora*. ITSON : Mexico.

Instituto Tecnológico de Sonora (2016), *Programa Institucional de Tutoría 2016*. ITSON : Mexico.

Instituto Tecnológico de Sonora (2017). *Reglamento de Alumnos de Licenciatura y Profesional Asociado*. Recuperado de [www.itson.mx/Universidad/Paginas/reglamento-AlumnoLic-capitulo-6.aspx](http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/reglamento-AlumnoLic-capitulo-6.aspx)

López, A., Albíter, A. y Ramírez, L. (2008). *Eficiencia terminal en la educación superior. La necesidad de un nuevo paradigma*. Vol. XXXVII (2), pp.135- 151. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146\\_S5A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146_S5A1ES.pdf)

Negrete, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de educación y desarrollo*. México.

Ocegueda, J., Miramontes M. y Moctezuma P. (2015). La Educación Superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia ergo-sum*, 21-3, 181-192.

Ramírez, E., Vicente, F. y Tanori, A. (2015). *Estudio de seguimiento a la trayectoria escolar. Programa educativo IIS Guaymas*. ITSON: Sonora, México.

Rascón V., Rojas, M., Córdova, G. y Cota, A. (2014). *Factores de Riesgo Identificados en Alumnos de Nuevo Ingreso a la Universidad*. En Pizá R.,

Rojas, H. (24 de diciembre de 2014). México, rezagado en Educación Superior: OCDE. *Educación Futura*.

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). *Estadística del sistema educativo en Sonora*. Recuperado de

[http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_26SON.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_26SON.pdf)

Secretaría de Educación Pública. . (Junio de 2008). *Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008*. Obtenido de <http://cumplimiento.pef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>

Tinto, V. (1987). Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior. México: ANUIES.

Touriñan, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. Recuperado de <http://files.secu304tv-com.webnode.com.co/200000235-a21f9a316a/intervenciu00F3n%20pedagu00F3gica.pdf>

# **CAPÍTULO XVI. PENSAMIENTO Y GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS RETOS Y DESAFÍOS DEL SIGLO XXI**

**Miguel Ángel Rivera Cisneros**  
**Antonio Eugenio Rivera Cisneros**  
**J Loreto Ortiz Arredondo**

## **Introducción**

En menos de cien años todo se ha transformado, el escenario para el siglo XXI se encuentra entonces abierto ante las posibilidades, nos encontramos en el centro de un cambio de paradigma como un instrumento de una teoría en expansión, ya que el cambio es constante y vertiginoso en la forma de percibir las cosas, de pensarlas, de comportarnos, de visualizar el mundo y de dar respuesta ante la complejidad, el contexto es cada vez más dinámico e impredecible, es por ello que el profesional de la educación requiere de una nueva forma de gestionar la innovación de los procesos y productos educativos con un enfoque en la complejidad y en la Transdisciplinariedad, con una visión diferente a la que está acostumbrado en la solución de problemas, requiere ser Disruptor, además de tener la capacidad de atender las necesidades educativas del ser humano desde el individuo y su entorno social, tecnológico y el desarrollo sustentable desde una perspectiva distinta, con un enfoque en la reconstrucción articular de su historicidad para la construcción de una visión posible.

## **Fundamentación Teórica**

La estructura del paradigma de Investigación dialéctico-constructiva de acuerdo a (Saavedra, Elaboración de Tesis Profesionales, 2008) “está construyéndose en una perspectiva de articulación de distintos aportes de paradigmas legitimados y de distintos aportes, aún no legitimados, (pero en proceso de legitimarse)”...” en una opción que rompa los límites de la racionalidad científica dominante y en una lógica de inclusividad, recupere y revalorice otros componentes hasta ahora ignorados o subestimados”

El marco epistémico en que se sustenta esta propuesta de proceso metodológico de investigación dialéctico-constructiva ha sido planteado por (Zemelman H. , 1992) “en la perspectiva de recuperar la historicidad del conocimiento desde su misma construcción, lo cual

implica no aceptar acríticamente el conocimiento acumulado, sino recuperar el pertinente y posible de articularse a la construcción de una opción viable.”

La Transdisciplinariedad permite realizar una reconstrucción articulada del proceso educativo conforme a sus propósitos, tomando en cuenta los fenómenos de intersubjetividad que se pudieran presentar en este proceso hermenéutico.

De acuerdo con (Zemelman H. , 1992) la óptica epistemológica se visualiza como campo de observación como mecanismo para pensar: Aprensión racional como solución Gnoseológica;

Reconstrucción articulada; Entender lo dado en la realidad en forma de dinamismo de la potencialidad y presente con praxis de la realidad con direccionalidad.

De acuerdo con (Illyenkov, 1977, pág. 51) “La Dialéctica se centra en la manera en que la estructura de la sociedad desempeña sus funciones específicas de un modo que no solo se ajusta a sus estructuras propias, si no a la disposición de todas las demás cosas”.

Para (Giroux & Penna, 1979, pág. 10) la Dialéctica de la totalidad como forma de razonamiento “permite la crítica a las interpretaciones, propicia nuevas formas de pensar el mundo y reactiva frente a él vincula el conocimiento e intereses normativos con marcas de referencia específicas”.

(Zemelman H. , 1992) expone que “la Investigación crítica asume la racionalidad gnoseológica un pensamiento categorial y una lógica de inclusiva abierta a lo indeterminado del presente. Visualizando como horizontes históricos del movimiento de la realidad del mundo social: movimiento complejo, contradictorio y caracterizado por el papel activo del humano.”

Según (Pérez, Moya, & Curcu, 2008) La transmetodología como concepto ordenador para estudiar la relación Transdisciplina y educación, se basa en que a través de lo transversal-subjetivo pueda crear un escenario pedagógico definido como diálogo de saberes. El Objetivo de la discusión es propiciar un trabajo académico creador, que impulse los saberes necesarios de una formación que piensa la relación de Transdisciplinariedad-diálogo como contribución a la constitución de una pedagogía transformadora.

Los autores (Arroyo & Mato, 2002) citando los estudios respecto a la utilización de los enfoques transdisciplinarios en la enseñanza citando a (YVood, 1996; Hernández, 1997a, Luffiego, 2001), ponen de manifiesto que las investigaciones en diversos ámbitos educativos plantean la necesidad de que en la educación escolar se revise la presentación de los conocimientos vinculados a la materias tal y como ahora se hace, considerados como campos cerrados, lo que se justifica, la mayoría de las veces porque tradicionalmente se ha venido haciendo así.

Es importante tomar en cuenta dentro de este paradigma, la intersubjetividad, para lo cual (Morin, Pensar Europa, 1988) expone el Computo ergo sum, en el que “El Sujeto es el resultado del proceso de evolución de la vida en la tierra, el observador es el sujeto cosmológico situado en el espacio- tiempo (teoría de la relatividad). La interacción del Sujeto con el micro mundo tiene un carácter situado, en el que el sujeto puede conocer desde su perspectiva.

La actitud Transdisciplinaria, según (Nicolescu, 1998, págs. 76-77) presupone “pensamiento y experiencia interior, ciencia y conciencia, efectividad y afectividad. (...) La Transdisciplinaria puede ser concebida como la ciencia y el arte del descubrimiento de las pasarelas [a la vez entre los diferentes campos del conocimiento y entre los diferentes seres que componen una colectividad, porque el espacio exterior y el espacio interior son dos facetas de un solo y mismo mundo].”

El conocimiento en epistemología crítica tiene un enfoque en la visión del futuro en la utopía posible, ya que construye, es epistémica y es gnoseológica ya que es emancipadora a través de la investigación Dialéctico Constructiva, ya que genera a partir de la realidad Socio Histórica, la construcción de opciones, tomando en cuenta la historicidad del conocimiento y la transformación del conocimiento en conciencia, logrando prácticas intencionalmente transformadoras. (Saavedra, Formación Docente Eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria, 2014)

### **Objetivo General:**

- Formar al Sujeto Gestor de la Innovación mediante la metodología de la Racionalidad Dialéctica Transdisciplinaria para que sean capaces de enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI.



## Objetivos Específicos

- Aplicar la metodología de la racionalidad dialéctica transdisciplinaria en conformidad con las bases del Doctorado en Formación de Formadores.
- Desarrollar la capacidad de la gestión de la innovación en los estudiantes para fortalecer las competencias que demanda el modelo educativo en conformidad con el plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Secundaria que ofrece la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato con el paradigma Transdisciplinario.

## Metodología

El Enfoque de la Investigación del presente documento es Dialéctica Transdisciplinaria, toma en cuenta la Epistemología Crítica, ya que su racionalidad es emancipatoria, al realizar la deconstrucción para la construcción a partir del Pensamiento complejo, construye realidades.

Esta se lleva a cabo a partir de Momentos que se describen a continuación:

La Metodología se establece en momentos, en el Momento 1 se expone la Visión de futuro con el enfoque de un sujeto posible. En este apartado se realiza la conceptualización de la Utopía Posible, la construcción de escenarios a partir de la lectura de la realidad a nivel Macro (Económicos, Sociales, Ambientales y Desarrollo Humano), Meso ( Educación), Micro (La formación de los profesionales de la Educación), para formar la propuesta de la formación de profesionales de la educación posible, en la que se identifican las competencias del formador disruptivo con capacidad de reflexión para generar mediante la gestión estratégica la innovación en la educación que sea capaz de resolver los desafíos y retos del siglo XXI; Momento 2 Campo problemático de objetos de conocimientos posibles para la construcción del sujeto; Momento 3 Problematización Empírica: Reconstrucción articulada conforme a la experiencia; Momento 4 Problematización Teórica: Reconstrucción articulada conforme a la teoría; Momento 5 Viabilidad:

- La posibilidad de la construcción; Momento 6 Teorización: Teorización del objeto de estudio.

## Resultados

El presente trabajo de investigación se encuentra en la fase del Momento 2: la identificación del campo de objetos de conocimiento posibles para la construcción del sujeto. Para ello se ha generado la construcción de escenarios a partir de la lectura de la realidad del campo de objetos de conocimiento posibles, tomando en cuenta a nivel Macro una muestra de 15 países dentro de los cuales están: China, Estados Unidos, India, Japón, Alemania, Francia, Reino Unido, Suiza, Suecia, Noruega, Brasil, Chile, Argentina, Colombia y México, destacando los factores Económicos, Sociales, Ambientales y de Desarrollo Humano, en el nivel Meso se toma en cuenta la Educación y la distinta problemática, así como las políticas educativas. En el nivel Micro se observa la formación de formadores.

### *Propuesta del Formador de Formadores*

A partir de la construcción de escenarios se determina la propuesta del formador de formadores posible, conforme a los insumos que recogemos en la propuesta, se privilegia los rasgos del Sujeto Gestor de la Innovación que tiene como característica ser un Sujeto integral, un Sujeto Transformador con capacidad para la Gestión de forma Transdisciplinaria, con Pensamiento complejo, crítico e integral, además de ser Activo, Pragmático, Reflexivo y Teórico. En la Tabla 1 se identifica el Sujeto en conformidad con la propuesta planteada.

### *Campo de Objetos*

El campo de objetos es la delimitación de un recorte de realidad, conceptos que amplían la apertura de la realidad que se desea conocer, en la que el objeto de estudio, es la mediación cultural, política, económica y social, para llevar a cabo la Gestión de la Innovación Educativa en la construcción de las relaciones en la Transformación social teniendo un horizonte histórico del conocimiento, los retos y desafíos del Siglo XXI.

A partir de la reconstrucción articulada el sujeto rompe el paradigma tradicional con el enfoque en un pensamiento complejo, en la que, a partir de los saberes, el sujeto pensante logra movilizar su consciencia y al movilizarla genera creatividad y al tener una propuesta de valor, genera la innovación en la práctica educativa, viendo el objeto de estudio con un pensamiento holístico para su formación.

Los rasgos deseables del Sujeto en construcción en la formación de la Gestión de la Innovación Educativa se toman los siguientes elementos:

### *Sujeto Integral*

De acuerdo a los factores Sociales es importante tomar en cuenta la integridad del sujeto, que tiene valores éticos y responsabilidad social, de acuerdo a la lectura de la realidad es importante los valores morales porque en la gestión de la innovación es relevante el trabajo en equipo y para ello el trabajo colaborativo tiene un mayor impacto, y para lograrlo es importante que cada uno de los participantes en un equipo tenga una identidad, al pertenecer al grupo social, es capaz de establecer reglas, derechos y obligaciones de manera consensuada, para que el trabajo en equipo sea eficaz, asuma roles y compromisos, coevalúe el trabajo como insumo para la mejora continua, es corresponsable del éxito de los objetivos del equipo.

### *Sujeto Crítico*

El Sujeto Crítico es capaz de identificar, entender y comprender los distintos factores que se relacionan en el contexto al realizar la lectura de la realidad los Factores Económicos, Sociales, Ambientales y de Desarrollo Humano están relacionados en la Sustentabilidad, es importante que el sujeto realice lecturas de la realidad y que de una interpretación a los distintos fenómenos y la manera en que se articulan, por ello es importante la Investigación del Contexto a nivel Macro, Meso y Micro.

### *Sujeto Transdisciplinario*

El Sujeto Transdisciplinario porque ante la complejidad realiza una reconstrucción de la realidad con la dialogicidad, potenciando lo ontológico, metodológico y lo complejo con un efecto constructor, a partir de la Transdisciplinariedad va más allá, porque toma en cuenta al Sujeto, por lo tanto, es incluyente, además de la utilización del principio del Pensamiento Complejo porque toma en cuenta la simplicidad que esta indeterminada en el tercero oculto.

### *Sujeto Gestor*

Sujeto como gestor, ya que es capaz de entender los fenómenos, de acuerdo a la lectura de la Realidad los factores económicos, sociales, ambientales y de desarrollo humano generan el desarrollo Sustentable, por lo cual toma en cuenta esos factores interculturales en la vida escolar y romper paradigmas mediante habilidades para construir el cambio con un efecto de transformación de las personas a partir de una consciencia constructiva, tiene capacidad para implementar la Planeación Estratégica, y de utilizar herramientas de Diagnóstico, de factores PESTEL(Políticos, Económicos, Sociales, Tecnológicos, Ecológicos y Legales) y de la formación de la propuesta de valor en el modelo CANVAS educativo y establecer la estrategia para la mejora continua.

### *Sujeto Transformador*

El Sujeto Transformador, es capaz de generar cambios en los grupos sociales que de acuerdo a la lectura de la realidad en su dimensión social genera una transformación de la sociedad a partir del conocimiento humano en sus motivaciones ya que es capaz de generar comportamientos para generar autorregulación, proactividad y así generar equipos de alto rendimiento para el logro de los objetivos sociales.

### *Sujeto Innovador*

Sujeto Innovador tiene creatividad para resolver problemas en los factores económicos, sociales, ambientales para el desarrollo sustentable, ya que permite innovar de forma disruptiva, revolucionaria o de mejora en los procesos y resultados en que se desarrolla.

### *Articulación de la lógica interna*

A partir del conflicto cognitivo el sujeto comprende la forma de llevar a cabo la gestión tras el cambio de paradigma hacia la innovación en la que permita reconocer los conceptos que reflejan los diferentes recortes parametrales, tras una articulación de carácter asimétrica para la construcción de su proceso formativo.

En la tabla 2 se expone la articulación de la lógica interna para la construcción a partir de estrategias para su desarrollo de la propuesta del Sujeto como Gestor de la Educación.

#### *Articulación de la lógica externa*

En este apartado se establece la relación articular entre los Cómo, logrando una mayor complementariedad en la aplicación de las estrategias para lograr los Qué en la construcción del Sujeto posible, en donde lo real incluye distintos parámetros pasando de la historicidad a partir del presente en referencia para construir el tiempo de la aprehensión, para lograr la sincronía a partir de la dialéctica del movimiento para la articulación, considerando los distintos fenómenos tras la diacronía en las totalidades sincrónicas sucesivas.

#### *Perspectiva innovadora de la propuesta formativa*

La propuesta se basa en que en el proceso formativo el estudiante tenga la capacidad de visualizar los componentes del sistema de sus procesos mediativos en la educación para que realice una reconstrucción articulada a partir de cambiar paradigmas mediante la disrupción para el desarrollo de los educandos y que sea capaz de generar cambios significativos a partir de la gestión estratégica de la innovación, con liderazgo focalizado en la transformación para un impacto social ante los retos y desafíos del siglo XXI.

La propuesta se está implementando en los grupos de quinto semestre de las Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Español y Matemáticas, el curso se realizará en la asignatura optativa Innovación Educativa en la Educación Secundaria de cuatro horas semanales.

### **Conclusión**

La propuesta que se lleva a cabo el proyecto de investigación con el paradigma de la Racionalidad Dialéctica Transdisciplinaria con el pensamiento complejo, pretende lograr los resultados a partir de la reconstrucción de la articulación con aportes distintos, como una opción que rompa los límites de la racionalidad científica dominante, para que recupere y revalorice otros componentes aún no legitimizados.

Destacar la importancia del papel que juegan las Escuelas Normales en la formación de los profesionales de la educación en relación a los retos y desafíos del Siglo XXI, el aprendizaje centrado en el estudiante es relevante para que tenga una visión en el planteamiento de modelos innovadores que posibilite el desarrollo de personas de forma integral.

Existe un reconocimiento de distintas Organizaciones que reconocen a la innovación como la manera para generar cambios para la mejora educativa, es necesario la formación de líderes con capacidad de tomar decisiones y poder transformar los entornos en sus diferentes dimensiones con un compromiso de forma permanente de poder enfrentar los cambios de forma sostenida.

La educación es un elemento clave para el desarrollo social, humano y sostenible, en la que reviste la importancia de la adquisición de valores éticos, sugiere la necesidad de mejorar escenarios para mejorar políticas, procesos y estrategias para la formación integral de alumnos, mediante prácticas educativas innovadoras.

La propuesta obedece a la formación de Líderes que conozcan profundamente la vida humana, con capacidad de transformar con los valores vincularlos con la realidad, pero sobre todo con la capacidad de visualizar el futuro a partir de la historicidad y de las capacidades necesarias para construir consciencia, preparado para prever y saber orientar para la vida a los demás logrando una transformación.

En el Documento de la "Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI" generado por la Unesco en 1998, habla acerca de la importancia de la educación superior y la viabilidad de su capacidad de transformarse y propiciar el cambio y el progreso a la sociedad. El documento plantea en distintos artículos propuestas para reforzar el desarrollo de los profesionales ante los retos que plantea el siglo XXI.

El mismo documento de la UNESCO, reviste la importancia de que los planes y programas de estudio deben considerar satisfacer las necesidades sociales de generar Métodos educativos innovadores, con el pensamiento crítico y la creatividad.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2015). *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y Evaluación*. México: UNAM/IISUE.
- Alanis, A. (1999). *La Formación de profesionales del Tercer Milenio*. Tampico, Tamaulipas, México: Ediciones del ICEST.
- Alanis, A. (2000). Cinco Retos de la Educación Superior. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías No. 3, S/N*.
- Ander-EGG, E. (1994). *Interdisciplinariedad en la educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arroyo, A., & Mato, M. (2002). *El trabajo de campo desde una perspectiva Transciplinar*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Bordieu, P. (1977). *Reproducción social y reproducción cultural, en Brown, R.* México: Knowlwdge, education and cultural change. Tavistock. Londres Traducción de Elsie Rochwell. DIE-CINVESTV-IPN.
- Capra, F. (1996). *The Web of life. ANew Sceintific Understanding of Living Systems*. Nueva York-Londres-Toronto-Sidney-Auckland: Anchor books, Doubleday.
- Carrizo, L., Espitia, M., & Klein, J. (2004). *Transdisciplinariedad y complejidad social*. España: Oranización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CIA. (02 de 06 de 2019). *Central Intelligence Agency*. Obtenido de The World Factbook: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mx.html>
- Delgado, C. (2000). *La filosofía del marxismo ante la revolución del saber contemporáneo*. La Habana: Tesis presentadas a debate en la Cátedra de Complejidad del Instituto de Filosofía de la Habana.

- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. México: Ediciones de la UNESCO.
- Frege, G. (1984). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Tecnos.
- Fuare, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Unesco-Alianza Editorial.
- Giroux, H., & Penna, A. (1979). *Educación social en el aula: las dinámicas del currículum oculto, en Theory and research in social education*, 7. Spring.
- Ibañez, J. (1990 b). *II La investigación social de segundo orden. Proyecto A Madrid*. Barcelona: Anthropos.
- Ibáñez, J. (1992). *El papel del sujeto en la teoría. Hacia una sociología reflexiva*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Illylyenkov, E. (1977). *Dialectic Logic. Essays on Its history and Theory*. Moscow: Progress Publishers.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Lákatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Licha, I. (1996). *La investigación y las Universidades Latinoamericanas en el Umbral del Siglo XXI: Los desafíos de la Globalización*. México: Unión de Universidades de Latinoamérica (UDUAL).
- López Pettit, E. (1993). *Las travesuras de la diferencia*. Barcelona: Archipiélago No. 13.
- Luhman, N. (1982). *The differentiation of society*. N. York: Columbia University Press.
- Lukasiewicz, J. (1977). *La silogística de Aristóteles. Desde el punto de vista de la lógica formal moderna*. Madrid: Tecnos.
- Luminato, S. (1998). *Epistemología crítica*. Morelia: Escuela Normal Superior de Michoacán.



- Maldonado, C. (1999). *Visiones sobre la complejidad*. Bogotá: El Bosque, Santa Fe de Bogotá.
- Morin, E. (1983). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*.
- Morin, E. (1988). *Pensar Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1996 a). *Por una reforma del pensamiento*. Barcelona: Correo de la UNESCO.
- Navarro, P. (1990). *Tipos de sistemas reflexivos*. Barcelona: Suplementos Anthropos No. 22.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad*. Du Rocher.
- Núñez, M., Arevalo, A., & Ávalos, B. (02 de 01 de 2012). *Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?* Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa. Redie: <http://redie.uabc.mx/vol114no2/contenido-nunezetal.html>
- Pérez, E., Moya, N. A., & Curcu, A. (2008). *La transdisciplinariedad es una tentativa por conseguir el equilibrio entre el saber y el ser*. Venezuela: Universidad de Oriente. Nucleo de Sucre.
- Piaget, J. (1972). *Epistemología de las ciencias humanas. Lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Proteo No. 6.
- Piaget, J. (1972). *Epistemología de las ciencias humanas. Lógica y conocimiento científico*. No 6. Buenos Aires: Proteo.
- PNUD. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano, Actualización estadística 2018*. Washington, D.C. Estados Unidos: Comunicacions Development Incorporated.
- Popper, K. (1967). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.

Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. (2000). *Delitos Tecnológicos*. México: Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.

Rodríguez, M., Orozco Gómez, M., & Larena Fernández, R. (18 de 11 de 2011). *Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad*. Obtenido de Aufop: <http://www.aufop.com>

Rosenau, J. (1988). *Demasiadas cosas a la vez. La teoría de la complejidad y los asuntos mundiales*. Puerto Rico: Antología de Lecutras. Grupo de Trabajo Sociedad Civil y Relaciones Internacionales en el Caribe, Universidad de Puerto Rico.

Saavedra, M. (2008). *Elaboración de Tesis Profesionales*. Morelia: Escuela Normal Superior Oficial de Michoacán.

Saavedra, M. (2014). *Formación Docente Eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria*. México, DF.: Pax México.

Sotolongo, P. (2000). *La incidencia en el saber social de una epistemología de la complejidad contextualizada*. La Habana, Cuba: Materiales de la Cátedra de la Complejidad, la Habana.

UNESCO. (03 de 01 de 1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI 1998*. Obtenido de UNESCO 1998: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/>

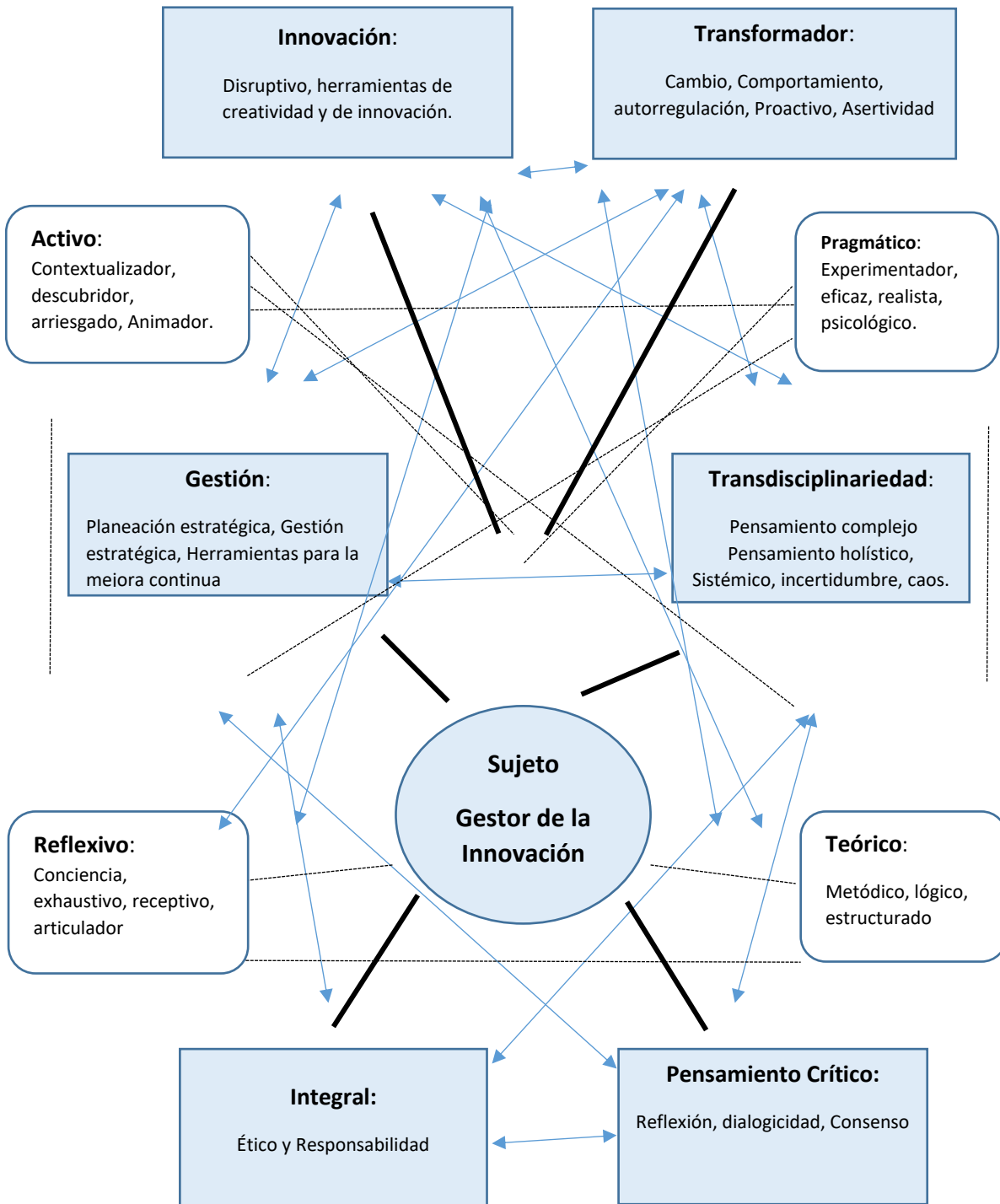
Villar, A. (2013). *El desarrollo educativo*. Madrid: Universidad Pablo de Olavide/INEE.

Zemelman, H. (1987a). *Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del Presente. II. Historia y necesidad de utopía*. México: Anthropos-El colegio de México.

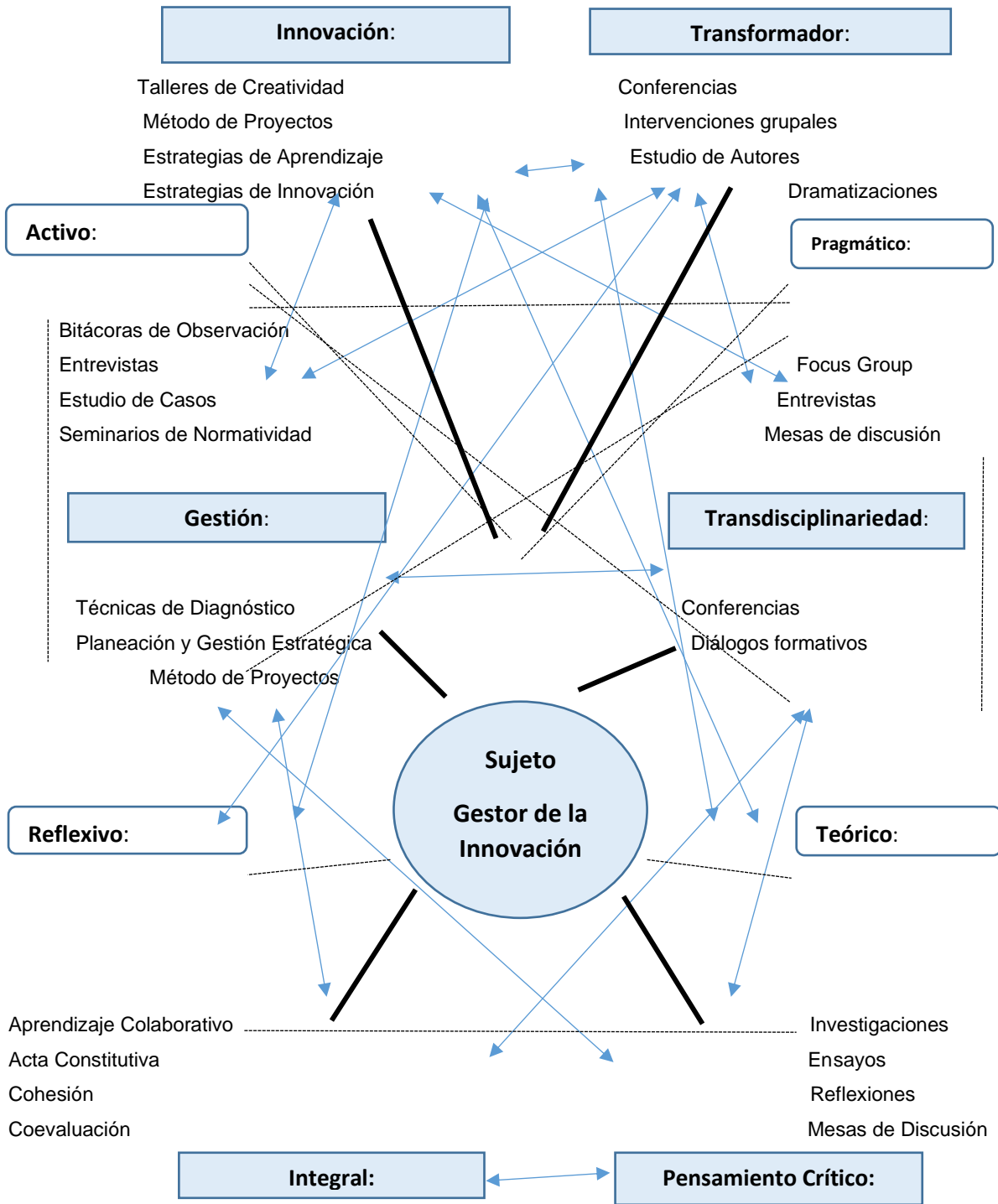
## Anexos

### Imagen 1



Fuente Elaboración propia: Elementos para la construcción de la Propuesta del Sujeto en la Gestión de la Innovación.

**Imagen 2**



**Fuente:** Elaboración Propia. Estrategias para la construcción del Sujeto Gestor de la Innovación.

# **CAPÍTULO XVII. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS: UNA MIRADA DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

**Vanessa Saavedra Navarrete**  
**Joaquín Vázquez García**

## **Introducción**

De acuerdo con las nuevas disposiciones que suscribe la Ley Nacional de Ejecución Penal en 2016, menciona que es obligación de las instituciones de seguridad, centros penitenciarios y de reinserción social establecer convenios para impartir programas de educación en todos sus niveles, entre las que se incluye la educación superior, con el fin de apoyar el proceso de reinserción social de las personas privadas de la libertad (PPL), una vez que cumplen su sentencia.

El documento integra los resultados del proyecto de intervención centrado en caracterizar el programa educativo de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) que se imparte en el Centro de Reinserción Social (CERESO) El Hongo, ubicado en el municipio de Tecate, Baja California, México. Se retoman las políticas de responsabilidad social universitaria (RSU) que establece la Universidad Autónoma de Baja California en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019, con el fin de indagar cuáles son aquellas que se encuentran enfocadas a la atención de estos grupos.

La educación superior en contextos penitenciarios es un tema que, a partir de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1995, por la necesidad de sanar, reeducar y promover la inclusión de los individuos que se encuentran en estado de privación de la libertad a la sociedad es una tarea que implica apoyo de diversas instancias de la estructura social, como es el sector salud, jurídico, económico, social y educativo.

Es importante definir el concepto de reinserción social, el cual describe Ojeda (2012) como “volver a encauzar al hombre delincuente dentro de la sociedad que lo vio cometer un delito. Siendo, en efecto, el comportamiento criminoso, la consecuencia de un desajuste social

del individuo” (p.70), es decir, la intención de la reinserción es lograr que el individuo que cometió una falta a las normas jurídicas y sociales, logre integrarse nuevamente a la sociedad con la conciencia de responsabilidad de su actuar, y que a través de tratamientos y programas previamente diseñados e implementados, él mismo logre reconfigurar sus paradigmas ideológicos que lo conduzcan a una convivencia de respeto hacia las normas sociales establecidas.

Ahora bien, la pertinencia en el desarrollo de este proyecto, radica en lo que establece la normatividad que hace partícipes y responsables a las instituciones penitenciarias y educativas con el fin de lograr la reinserción social de las PPL. De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3º, todo individuo tiene derecho a recibir educación, por lo que, la educación que se imparta debe inculcar al ser humano el respeto por los derechos humanos y la justicia; por lo que el Estado tiene la obligación de garantizar el máximo logro de aprendizaje a través de educación de calidad (Diario Oficial de la Nación, 2016, p. 1).

Además, el Artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que:

“Sólo por delito que merezca pena privativa de libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sitio de ésta será distinto del que se destinará para la extinción de las penas y estarán completamente separados. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley (Diario Oficial de la Nación, 2016, p. 1).”

Esto significa que las instituciones de educación superior son actores en los procesos de reinserción social de las PPL. Aunado a lo anterior, las nuevas disposiciones que establece la Ley Nacional de Ejecución Penal a través de los Artículos 84, 85 y 86, indica que:

“Artículo 84. Posibilidad de obtención de grados académicos Las personas privadas de su libertad podrán acceder al sistema educativo con la finalidad de obtener grados académicos o técnicos. Artículo 85. Enseñanza básica, de media superior y superior Las personas privadas de la libertad tendrán derecho a realizar estudios de enseñanza básica y media superior en forma gratuita.

Asimismo, la Autoridad Penitenciaria incentivará la enseñanza media superior y superior, mediante convenios con instituciones educativas del sector público, que les otorgarán la validez oficial correspondiente de los estudios culminados. Artículo 86. Programas educativos Los programas educativos serán conforme a los planes y programas oficiales que autorice la Secretaría de Educación Pública, o en su caso sus similares en las entidades federativas. La Autoridad Penitenciaria deberá celebrar convenios de colaboración con Instituciones públicas y privadas de carácter nacional e internacional en materia educativa para ampliar la oferta educativa y su calidad (CDHCU, 2018, p. 38).”

Esto conduce a la duda sobre la pertinencia del tema educativo en los contextos penitenciarios, sobre todo, cuando dos organizaciones con características muy particulares como son las penitenciarías y las instituciones educativas convergen en acciones de transformar a individuos que han cometido delitos. Se debe establecer y delimitar las obligaciones legales que competen a las instituciones educativas que pretendan atender a esta población, definir las características en el diseño de planes, procesos de enseñanza y aprendizaje que se apeguen a la normatividad establecida dadas las condiciones, analizar el grado de responsabilidad y compromiso social de la UABC y describir el impacto de los procesos en la población penitenciaria y que en un futuro se reinsertará al núcleo social.

Es imperativo dar conocer el impacto de la operación del programa educativo en los PPL y la interacción con su entorno, contrastar las políticas de RSU de la UABC respecto a las actividades y experiencias que se realizan por los PPL en el CERESO. Cabe aclarar, que dicha condición sólo limita al individuo del derecho de transitar libremente, pero estos conservan sus derechos y garantías individuales, como el derecho a la salud, respeto, trabajo, educación entre otros, cómo lo declara la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Declaración Universal de los Derecho Humanos (Art. 26. ONU, 1948.).

En conclusión, se cuenta con un marco legal e institucional, como la UNESCO, ONU, Derechos Humanos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley Nacional de Ejecución Penal que hablan sobre los derechos que estos grupos tienen al trabajo, salud, educación, cultura, como parte de la de la reinserción social, por lo tanto se deben crear mecanismos más efectivos de operación de estos programas y dar a conocer las actividades e impacto que se obtiene con su implementación con la intención de sensibilizar a la población en general.

## Sustento teórico

La responsabilidad social tiene sus inicios en las organizaciones, a las cuales les exige tomar responsabilidad por el impacto que su accionar provoca al mundo y a las personas. Esta afirmación concuerda con lo desarrollado Tesis Doctoral: Responsabilidad Social Universitaria: una nueva mirada a la relación de la Universidad con la Sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas de Gaete (2017) define:

El concepto de responsabilidad social se ha desarrollado desde su origen mayormente vinculado a las empresas, inserto en la temática que estudia la relación entre la sociedad y los negocios, como una manera de lograr que las organizaciones empresariales se planteen nuevas responsabilidades, más allá de las cuestiones estrictamente relacionadas con la maximización de las utilidades o beneficios para los dueños o accionistas de las mismas (p.12).

De acuerdo con Martínez (2008) “alude al modo en que la empresa u organización se relaciona e impacta en la sociedad a través de sus prácticas, y a la influencia que la sociedad y las expectativas de los actores sociales tienen sobre esta” (p. 86).

Es entonces, cuando surge la responsabilidad social de la empresa, como una manera de retribuir a la sociedad y cambiar la visión que de ella tiene como una promotora de acciones y regímenes políticos éticamente censurables. En concordancia con lo dicho, Domínguez (2009) la define de la siguiente manera:

La responsabilidad social de la empresa (RSE), también denominada responsabilidad social corporativa (RSC) es un término que hace referencia al conjunto de obligaciones y compromisos, legales y éticos, tanto nacionales como internacionales, que se derivan de los impactos que las actividades de las organizaciones producen en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos (p. 38-39).

A manera de complemento de lo descrito en el párrafo anterior, para el Instituto Ethos de Empresas y Responsabilidad Social de Brasil, la Responsabilidad Social se trata de conducir los negocios empresariales para que estos sean aliados y compartan responsabilidad por el desarrollo social (como se citó en Martínez et al., 2008).



Las instituciones de educación superior (IES) no podían quedarse alejadas de la reflexión sobre Responsabilidad Social, no solo porque son organizaciones, sino porque además son responsables de formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común de nuestro mundo (Larrán y Andrades, 2015, p. 89) sin embargo, “[...] la noción de responsabilidad social, [...] surgió específicamente del ámbito universitario y de la actividad académica, (encontrando su lugar a partir de las demandas dirigidas a las empresas)” (Saravia, 2011, p. 3).

La UNESCO fue la primera organización en abordar la Responsabilidad Social Universitaria el concepto de “Pertinencia de la Educación Superior” como un aspecto importante del comportamiento socialmente responsable de las universidades, entendiéndose como “las expectativas de la sociedad respecto de las instituciones y su actuar. Para esto, se requieren normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, y al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo” (como se citó en Gaete, 2015, p. 3).

La UNESCO aporta sus concepciones sobre responsabilidad social universitaria:

Estima que en las instituciones de educación superior el concepto debe incluirse en sus planes a largo plazo, con un enfoque de vinculación social, para resolver necesidades colectivas y atender, por parte de los estudiantes, las necesidades que laceran a las personas, como la pobreza, la injusticia, la contaminación ambiental, la violación de derechos humanos y los que de acuerdo con cada comunidad se presenten (Martínez y Pichardo, 2013, p. 95).

En la misma línea Vallaey (2007) entiende la responsabilidad universitaria como:

Una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad (como se citó en Martínez y Pichardo, et al. 2013, p. 93).

La responsabilidad social universitaria en las instituciones de educación superior.

Existen organismos a nivel internacional y nacional que suscriben la importancia de la RSU en las instituciones de educación superior, incorporar políticas, estrategias que den rumbo sobre las necesidades que deben atenderse, así mismo, crear los vínculos con la sociedad para hacer un trabajo efectivo como lo menciona Medina (2017) ya que:

la educación superior asume en la actualidad importantes retos para mantenerse a tono con los cambios que exige la sociedad del conocimiento. Su misión social es la generación, difusión y aplicación del conocimiento, lo que la involucra al desarrollo tecnológico, económico, artístico-literario, científico e ideológico, entre otras manifestaciones del desarrollo social (p. 789).

Por su parte, Padilla (2016) en su publicación la importancia de la responsabilidad universitaria menciona lo siguiente: “Entendiendo esto como un reto que tiene relación con el tema de la economía del conocimiento, en superar que sólo sean las empresas, y trasladarlo a más contextos con potencial, a partir del aprendizaje colectivo” (párr. 6) Por lo tanto, se puede inferir que las instituciones de educación superior tienen gran papel en la acción de formar a los individuos, ya que es en ellas donde se organizan los conocimientos.

Ahora bien, las IES cumplen acciones de gestión y es aquí en donde las estas adquieren obligaciones con la sociedad de acuerdo con Navas-Zilata (2016) “la Universidad, como institución de educación superior socialmente responsable, tiene entre sus obligaciones formar personas que asuman compromisos éticos y aporten a la sostenibilidad de la sociedad” (p. 189), por lo tanto, ante estas nuevas obligaciones adquiridas, se logra percibir y delimitar el campo de acción de las universidades, desde la gestión, planeación de acciones que se reflejan en el currículo, desarrollo de programas en atención a las necesidades sociales, el fomento de valores y formación de ciudadanos responsables.

La UABC en su compromiso constante con la sociedad, sostiene en los diversos Planes de Desarrollo Institucional, describe las acciones que la caracterizan como una institución socialmente responsable. En 2007 la UABC, en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2007-2010, utiliza el término de Responsabilidad social, como un compromiso que esta adquiere con el contexto social, a través de diversas acciones, aunque no lo define como responsabilidad social universitaria, si se destacan coincidencias que describen a una institución de educación

superior como socialmente responsable, mismas que se han descrito en las definiciones de los diversos autores mencionados en el apartado anterior (UABC, 2015, p. 10).

En el año 2015, la UABC presenta en el documento del PDI 2015-2019, el Apartado II Responsabilidad Social Universitaria, describe a detalle las concepciones respecto a la RSU, además de establecer tres ámbitos de gestión de la responsabilidad social. Primero, a través del análisis que realiza de los diversos autores respecto al concepto de RSU, la UABC (2015) define que:

La RSU: a) se desarrolla cuando la institución toma conciencia de sí misma, de su entorno y de su papel en el mismo; b) incluye un amplio y diversificado espectro de programas, proyectos y acciones en el marco de las funciones institucionales, cuyo objetivo consiste en responder a las necesidades de su entorno de manera responsable, oportuna y efectiva, y con un fuerte sentido ético, y c) implica la adopción de un compromiso público con los intereses generales de la sociedad de la que forma parte (p. 48).

Así mismo, la UABC establece tres ámbitos de gestión de la RSU, 1) de la formación universitaria; 2) del conocimiento y la cultura, y 3) de la institución (campus responsable). Para el proyecto de intervención, se retoman los puntos que competen al tema, en el caso del ámbito de gestión de la formación universitaria se retoman dos aspectos, 1) Incorporar en los currículos contenidos socialmente útiles y relacionados con el desarrollo, así como temáticas ciudadanas y de responsabilidad social; este aspecto es importante, ya que actualmente en la Facultad de Ciencias Humanas en la Licenciatura de Ciencias de la Educación, se imparte la unidad de aprendizaje optativa (desde 2015) de Educación en Contextos Penitenciarios; este programa permite a la comunidad estudiantil sensibilizar y promover otros espacios para la atención en materia educativa, ya que es una sector de la población hasta hace unos años poco atendido.

### *La educación superior y su impacto en la reinserción social*

La educación ha sido el medio por el cual se han transformado en diversas formas los individuos y por lo tanto las sociedades, en este sentido, se consideran de gran impacto todas aquellas acciones que en materia de educación se implementan en los diversos grupos, en este caso particular los grupos de contextos penitenciarios. De acuerdo a la evolución en la normatividad que atañe a PPL, misma que actualmente reconoce el derecho a la educación en

todos sus niveles como anteriormente se ha mencionado, cabe señalar que el 1974 ya se presentaban datos sobre la importancia de la educación superior en estos contextos.

Es ineludible reconocer el papel de la educación en los grupos penitenciarios, Ferrini, Méndez y Valdespino (1974) indican que: “la educación constituye una de las bases para la readaptación social del menos infractor y del adulto delincuente, es necesario darle la importancia que esta demanda y establecer las bases de estos sujetos inadaptados” (p.3).

Bajo la misma óptica sobre la importancia de la educación para PPL, Scarfó (2005), La educación, vista desde la mirada de la educación social, se constituye como un componente insoslayable de la construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas (como se citó en Blazich, 2007, p.57). De acuerdo con Blazich (2007) desde el punto de vista de la legitimidad social la escuela en cualquier ámbito en que se localice sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos. Este es el lugar que puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación (párr. 24).

En conclusión, la RSU a diferencia de las acciones filantrópicas o los que se establece como RSE, su esencia se basa en la transformación de la sociedad en sus hábitos, cultura, ideología para la creación de mejores condiciones sociales, económicas y de convivencia, a través de políticas y acciones que se desarrollan en cuatro áreas de acción, la docencia, la gestión, la vinculación y la investigación, por lo tanto, no se puede concebir la RSU como un actuar aislado, más bien, es la integración institucional de todas sus partes para un fin común.

Además, es vital reiterar que, a través de los programas educativos de todos los niveles en los contextos de encierro, son una especie de sanación social, ya que, a través de estos, se puede contribuir a la reinserción de los sujetos en el núcleo social y que, a su vez, sean semillas que logren emerger dentro del contexto y así mismo, reproducir las prácticas que ayuden a sanar el contexto.

## **Metodología**

Se describe el desarrollo de la etapa diagnóstica del proyecto de intervención, en donde se presenta información de las entrevistas a las PPL, con la finalidad de conocer cómo ha transformado su vida el ser estudiante en el programa de Ciencias de la Educación que se imparte en el CERESO El Hongo, y sus relaciones con familiares, amistades, compañeros de celda y universidad. También, se realiza la revisión documental de los informes del rector y del director de la FCH-UABC para identificar las acciones que están enfocadas a este grupo específico y los medios por los que se reportan las actividades realizadas. La investigación es de enfoque cualitativo, la recolección de datos se realiza a partir de revisión documental y entrevistas semiestructuradas

De acuerdo con el tipo de investigación que se realiza para la etapa de diagnóstico, este se sustenta bajo el paradigma cualitativo el cual lo definen Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Ray Rist (1977), manifiesta que la metodología cualitativa, a semejanza la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico (como se citó en Taylor y Bogdan, 1987).

La etapa diagnóstica del proyecto consiste en dos momentos, el primero, es el análisis documental de las políticas de RSU que establece la UABC en el PDI 2015-2019 para atender a las PPL, además, los reportes de autoridades de la UABC sobre las actividades de RSU encaminadas a esta población. Como segundo momento, se realiza una entrevista semiestructurada a los PPL que cursan el PE de LCE en el CERESO El Hongo sobre el impacto del programa en su proceso de reinserción social.

## **Instrumento**

El instrumento, constó de 10 preguntas que atienden a 3 categorías, 1. Relaciones sociales, 2. Percepción de sí mismo y 3. Valoración del programa educativo. La obtención de los datos se realizó con todo el grupo, se realizaban las preguntas y se daba un tiempo de cinco minutos para quienes deseaban contestar, se tomó nota de las respuestas que los estudiantes daban. Al inicio, se mostraban tímidos y dudosos de participar, pero, conforme se avanzaba a

las siguientes preguntas el grupo comenzó a participar y querer responder para ser escuchados. El tiempo de duración de la actividad fue aproximadamente de 1 hora y 15 minutos, ya que se debían atender otras actividades. Sin embargo, los estudiantes solicitaron que se les permitiera enviar por escrito las respuestas, se consultó con el docente asignado a la institución quien finalmente otorgó su aprobación. En noviembre enviaron las respuestas por escrito y cuatro de ellos realizaron vídeos.

## **Muestra**

El proyecto se desarrolla en el Centro de Reinserción Social El Hongo, con domicilio en carretera libre Tecate-Mexicali km 94, en la colonia Luis Echeverría Álvarez, municipio de Tecate, en el Estado de Baja California, México. en el CERESO del Hongo se desarrollan programas dirigidos de reinserción social de las PPL, se aloja la población varonil con un perfil criminológico y jurídico idóneo para su reinserción social, de acuerdo a lo que establece el Diagnóstico Estatal del Sistema Penitenciario, permite examinar y comprobar las condiciones en que se encuentran las personas en calidad de imputados, procesados, sentenciados, sujetos a investigación, detención preventiva o bajo medida de tratamiento en los CERESO.

La población de interés para el proyecto, son aquellos inscritos al programa educativo de LCE por 27 estudiantes del sexo masculino de entre 25 y 60 años de edad los que están inscritos al programa que conforman la segunda generación.

Para el análisis documental de este proyecto, se seleccionó, el PDI-2007-2010 UABC, PDI 2011-2015 UABC, PDI 2015-2019 UABC, Informes anuales del Rector e informes anuales del Director de la FCH-UABC y el documento de Propuesta Plan de estudios del programa educativo Licenciado en Ciencias de la Educación 2012-2, ya que en ellos se presenta el informe de las actividades realizadas en atención a las políticas, estrategias y objetivos de RSU específicamente a la democratización del conocimiento a grupos vulnerables.

## **Resultados**

A partir de los resultados de la etapa diagnóstica se fundamenta la pertinencia de proponer estrategias de RSU para PPL del CERESO El Hongo, que cursan el programa de LCE ya que:

1. Existen políticas que establece la UABC sobre RSU en las que detalla las actividades relacionadas al cumplimiento de las mismas.
2. La UABC establece en el PDI la acción 12.6 Impulsar la implementación, evaluación y seguimiento del modelo de responsabilidad social de la UABC, y realizar los ajustes necesarios para lograr el cumplimiento de sus objetivos, de acuerdo a la búsqueda, se denotó la ausencia de este modelo.
3. En los ámbitos de acción de RSU, la UABC indica como una de sus actividades, ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento y a la cultura, en particular de grupos vulnerables (acceso y democratización del conocimiento).
4. Las expresiones de los PPL, detallan los beneficios que obtienen a través de formar parte del programa educativo, las más relevantes son:
  - El afianzar relaciones con familiares y compañeros de celda, pueden comunicarse y conducirse con respeto y amor con su entorno.
  - Reconocen su responsabilidad con la sociedad y la importancia de conducirse con valores y respeto con quienes los rodean.

A través del programa han adquirido habilidades y conocimientos que les permite reconocer en sí mismo sus capacidades y recuperar su autoestima, además, ahora son ejemplo a seguir de sus familiares y compañeros.

En cuanto a las debilidades del plan de estudios mencionan la pertinencia de establecer mejores canales de comunicación con el personal del CERESO para realizar las entregas de materiales y contenidos de las asignaturas, ya que algunos llegan incompletos o no los tienen a tiempo para realizar las actividades y cumplir con las fechas de entrega.

Los PPL mencionan la necesidad de informar a la sociedad referente a las actividades que realizan y el impacto positivo que el programa les brinda, lo cual, es congruente con lo que establece la UABC en la estrategia 12.6 de RSU.

Se identifica como necesario el diseño de estrategias para implementar las políticas de RSU en los términos que lo establece la estrategia del Plan de Desarrollo Institucional de la UABC 2015-2019, a partir de la evaluación en este marco, y de la iniciativa implementada en el CERESO el Hongo, centrada en ofrecer formación profesional a las personas privadas de la

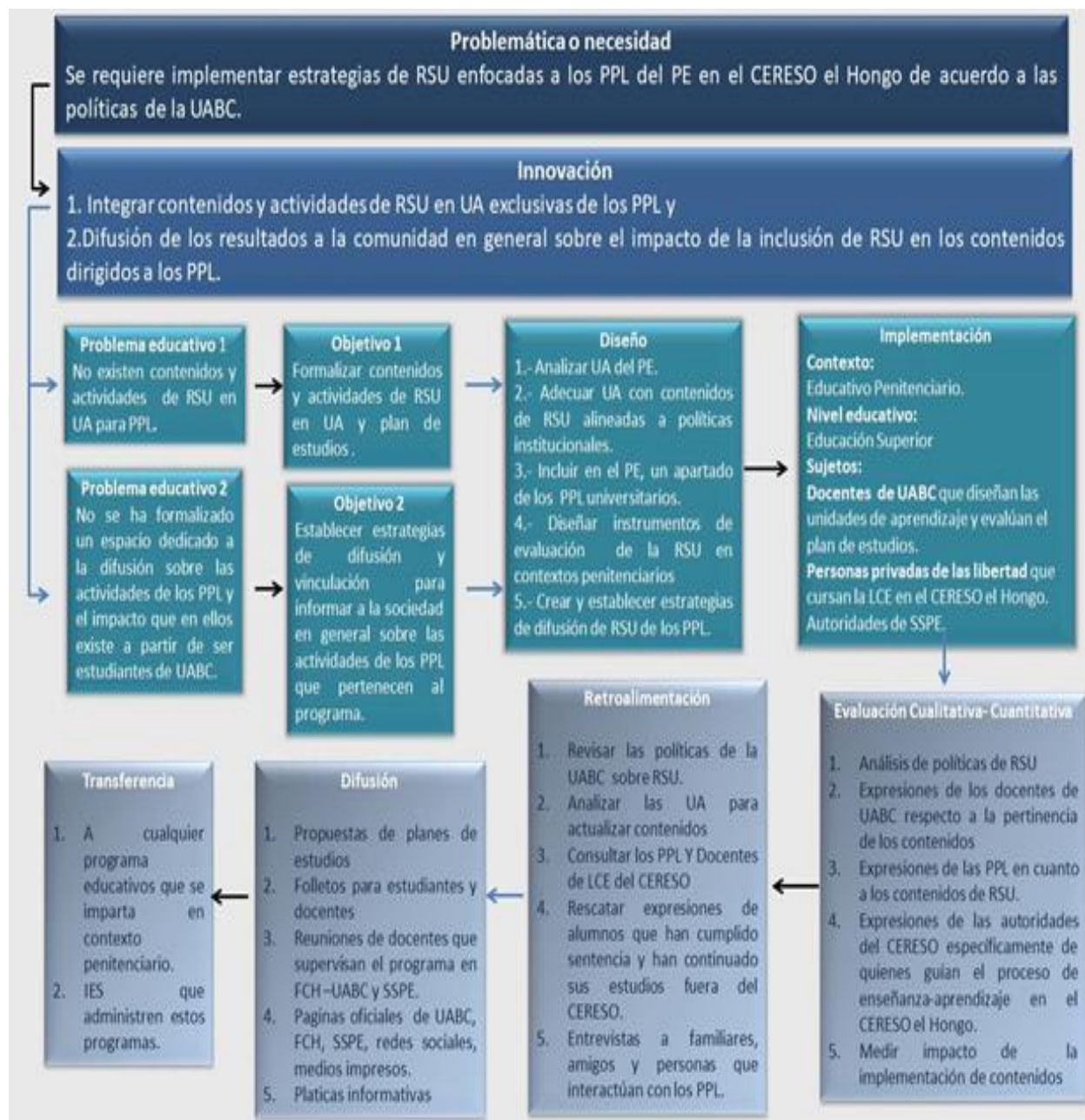
libertad en el programa de Licenciado en Ciencias de la Educación el cual se administra y opera bajo la supervisión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

La propuesta de intervención como se muestra en el anexo 1, está basada en el modelo de interdisciplina para la construcción, generación, transformación y cambio de Castillo (2018); el cual aborda la inclusión e interacción de los aportes de diferentes disciplinas, subdisciplinas y modelos teórico metodológicos, definiciones y conceptos sobre dimensiones, variables o categorías para el análisis explicativo o descriptivo de problemáticas complejas en contextos específicos y/o sujetos o actores. Las características principales del modelo son:

- a) Diseño de modelos interdisciplinarios para la construcción y generación de conocimiento (investigación básica)
- b) Análisis explicativo o descriptivo desde el modelo interdisciplinario (Investigación diagnóstica)
- c) Diseño de propuesta de innovación, transformación y cambio (investigación aplicada)
- d) Diseño de propuesta de difusión y transferencia del conocimiento (acceso social al conocimiento)



Modelo de estrategias de RSU para personas privadas de la libertad del CERESO El Hongo que cursan la Licenciatura en Ciencias de la Educación



Modelo para el Diseño de estrategias de RSU para personas privadas de la libertad del CERESO el Hongo que cursan la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Fuente: Basado en el Modelo de Transformación y Cambio (Castillo, 2018).

## **Conclusión**

En contraste con los resultados de la intervención, las preguntas y objetivos, al relacionarlo con los datos que se obtuvieron, se concluye que:

Es necesario crear un modelo de RSU institucional que podría estar basado en la propuesta de Transformación y Cambio el cual será la columna vertebral del cual emanan las políticas, estrategias y objetivos para efectuar y asegurar la implementación en la institución.

Para el PE LCE en CERESO es pertinente realizar una gama de unidades de aprendizaje específicas para los PPL en apoyar los procesos de reinserción social de acuerdo a los indicadores del Sistema de Seguridad Pública

Cursos de formación para docentes que imparten asignaturas a grupos penitenciarios ya que se requiere de las estrategias específicas por las características del contexto  
Es necesario adecuar el plan de estudios al contexto penitenciario.

## **Referencias bibliográficas**

Alejo, C. (2014). La educación en las prisiones de México. Antecedentes históricos y la formación en valores en la propuesta MEVyT penitenciario. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30365.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2016). Artículo 18 constitucional. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/18.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2016). Artículo 3 constitucional. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Gaete, Q. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15 (1), 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44733027012.pdf>

- Gaete, Q. (2017). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (1), 1-29.
- Larrán, M. y Andrades, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n15/v6n15a5.pdf>  
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44733027012.pdf>
- Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J. y Carvallo, B. (2008). La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa15/m05p02.pdf>
- Medina Peña, Rolando, Franco Gómez, María, Torres Barreiro, Leodanis, Velázquez Rodríguez, Kerslin, Valencia Vera, Marina, & Valencia Vera, Ana. (2017). La responsabilidad social universitaria en la actual sociedad del conocimiento. Un acercamiento necesario: a necessary approach. *MediSur*, 15(6), 786-791. Recuperado en 15 de marzo de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2017000600006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2017000600006&lng=es&tlng=es).
- Navas, M., y Romero, Z. (2016). Responsabilidad social universitaria: impactos de la universidad libre, sede Cartagena, en su gestión socialmente responsable. *Revista saber, ciencia y libertad* (11).
- Ojeda, J. (2012). Reinserción social y función de la pena. Instituto de Estudios Jurídicos de la Universidad Autónoma de México UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3169/7.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). Educación superior en las cárceles colombianas. Recuperado de [file:///C:/Users/Juan%20Martinez/Downloads/informe\\_presos\\_colombia.pdf](file:///C:/Users/Juan%20Martinez/Downloads/informe_presos_colombia.pdf)

Padilla, J. (2016). La importancia de la responsabilidad social universitaria. Blog, jóvenes construyendo. Recuperado de <https://blogjovenesconstruyendo.wordpress.com/2016/10/03/la-importancia-de-la-responsabilidad-social-universitaria>

Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Baja California [SSPE]. (s.f.). Dirección de Reinserción Social. Recuperado de <https://www.seguridadbc.gob.mx/contenidos/sepreinsercion.php>

SSPE. (s.f.). Dirección de Reinserción Social y Servicios Postpenales. Recuperado de <https://www.seguridadbc.gob.mx/contenidos/sepprogramas.php>

Vallaes, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad\\_Social\\_Universitaria\\_Francois\\_Vallaes.pdf](http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaes.pdf)

Vallaes, F. (2013). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior, V (12), 105-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>

## CAPÍTULO XVIII. PROCESOS DE INCLUSIÓN: UN PROYECTO TRANSDISCIPLINARIO

María Esther Vázquez García  
Graciela Paz Alvarado  
Yazmín Vargas Gutiérrez

### Introducción

La tarea de la inclusión desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, es un compromiso que ha quedado lejos de cumplirse, desde la década de 1990, cuando se hablaba de una educación para todos y se impulsó la integración educativa en 1993 y 1994.

Hoy es una realidad que alumnos con diferentes condiciones de discapacidad (visual, auditiva, motora, con alguna condición o trastorno de la conducta alimentaria, del espectro del autismo, etcétera) o de diversidad de género, ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, donde los docentes se enfrentan hoy con esta nueva matrícula al interior de las aulas.

En el caso específico de los estudiantes con alguna condición de Educación Especial (EE) o de discapacidad, se destaca que están llegando al nivel universitario por mérito propio, es decir, sin apelar a un ingreso que no implique la dispensa del examen de admisión o selección a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); además llegan sin un acompañamiento o *coaching*, que les apoye en aspectos académicos y tampoco con un apoyo para desarrollar su comportamiento o habilidad social en el contexto universitario.

Esto implica al mismo tiempo un reto y una oportunidad para que la UABC pueda asumir esta responsabilidad con ellos y se anticipe en este tipo de atención a una comunidad o grupo vulnerable.

Los alumnos con diferentes condiciones de discapacidad o de diversidad ingresan a las universidades, pero las escuelas de educación superior han privilegiado quizá, las estrategias más obvias, justo para las condiciones de discapacidad motora (por ser una atipicidad evidente a la vista), son las estrategias de accesibilidad, por ejemplo: rampas barandales, elevadores, adecuación de baños y sanitarios, etcétera.

Así lo reporta Pérez-Castro (2016) en un estudio donde destaca que sólo nueve de las 42 Instituciones de Educación Superior consultadas en México, han implementado alguna estrategia de inclusión. Destaca que todas las escuelas o facultades se enfocan principalmente en estrategias de accesibilidad y solo un par de ellas incluyen becas y asesoría académica por parte de estudiantes voluntarios para apoyar a estudiantes especiales o con discapacidad.

En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) se identificaron tres personas con diagnóstico del espectro del autismo, cinco con discapacidad visual, una con discapacidad auditiva y una más con trastorno del aprendizaje.

Por otra parte en la Facultad de Idiomas (FI) un estudiante de posgrado en el periodo 2017-2 y un alumno de licenciatura en el periodo 2018-2, solicitaron que se les brindara acceso para recibir apoyo con cursos-clases sobre educación especial, es decir, solicitaron: 1) Para posgrado, la materia de Trastorno del Espectro del Autismo como curso optativo y 2) En el caso de la Licenciatura de Docencia y Traducción del Idioma Inglés, un estudiante solicitó su inscripción el proyecto de vinculación titulado Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (ACyNEE), con el fin de aprender estrategias para trabajar con niños con discapacidad.

Entre muchos cuestionamientos que pueden surgir se destacan para este trabajo los siguientes:

¿Cómo describen los procesos de inclusión de alumnos especiales los docentes y estudiantes a partir de su experiencia de trabajo?

¿Cómo es su Historia de vida y trayectoria de los alumnos especiales en la UABC en voz de docentes y alumnos?

Debe reconocerse que México en lo que respecta a la tarea de educación para todos e inclusión, es calificado con un rezago de por lo 20 años. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en distintos momentos (2008; 2013; 2015), ha hecho evidente que el país, igual que otras naciones en América Latina, no han cubierto sus objetivos y la problemática se ha agudizado, lo que implica que hoy en día existen más necesidades sobre el tema de la educación e inclusión.

Los casos con discapacidad visual, auditiva, motriz, así como el trastorno del espectro del autismo, son de las discapacidades que con mayor frecuencia se identificaron en la UABC a partir del inicio del siglo XXI, y en particular se habla de la Facultad de Artes (FA), la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Facultad de Ciencias Administrativas (FCA), Facultad de Idiomas (FI), por poner un ejemplo.

Ninguna de estas unidades académicas de la UABC de manera oficial ofrece una capacitación a los docentes para atender esta problemática; tampoco, se ofrece a través del área de Orientación Educativa y Psicológica.

A partir de 2018-2, inicia la Coordinación de Formación Básica a convocar a un curso sobre el tema de la inclusión y discapacidad, sin embargo, el curso es informativo respecto a leyes, pero no ofrece estrategias de intervención y los instructores tampoco tienen experiencia en el trabajo con personas con discapacidad en el nivel de educación superior dentro o fuera de la UABC.

No obstante, gracias a iniciativa de algunos docentes se han impartido pláticas a profesores y alumnos sobre el tema del autismo y de la educación especial, una tarea que inició en el año 2011, entre las Facultades de Ciencias Administrativas y la de Ciencias Humanas, por la inquietud con un caso en particular diagnosticado con el espectro del autismo, un estudiante de reciente ingreso en aquel año ingresó a la carrera de Licenciado en Informática en la FCA, donde las doctoras, Hernández de Ciencias Administrativas y Vázquez de Ciencias Humanas, conjuntaron esfuerzos y trabajo colegiado para brindar una atención adecuada conforme al diagnóstico que presentaba el estudiante B., a quien se atiende al ingresar a la carrera del año 2011-1 y se le da seguimiento académico y administrativo hasta el periodo escolar 2014-2.

Puede considerarse ese año 2011, como el inicio del trabajo colegiado Intra e Inter unidades académicas de la UABC, en favor de la inclusión; aun cuando el primer caso registrado y atendido en la institución, fue de R. V. F. que se atendió desde el año de 2003 al 2006, estuvo inscrito en la Facultad de Artes, pero fue atendido por Vázquez, a solicitud de los padres del joven R. V. F.

En ese tiempo Vázquez no contó con la colaboración de otros docentes de la propia unidad, o de un equipo profesores de la escuela del alumno R. V. F., por fortuna se contó con la colaboración de los estudiantes de la materia antes mencionada, Modificación de la Conducta con clave 4871, correspondiente al Plan de Estudios de 2003-2, su clave actual es 15501 en el plan vigente 2012-2.

En aquel año de 2005, existía mayor desconocimiento sobre el tema, en ese tiempo también existía menos disposición para el trabajo colegiado para atender la problemática de inclusión y discapacidad, se habla de 15 años atrás, si se considera el cierre al año 2019 e inicio del 2020.

La experiencia acumulada en esos 15 años de trabajo con discapacidad e inclusión y las necesidades actuales de los estudiantes que ingresan a la UABC y en general a las Instituciones de Educación Superior, llevaron ahora a los docentes de dos distintos Cuerpos Académicos (CAs), por ejemplo, el de Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales y el de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, a conjuntar esfuerzos en favor de la inclusión en educación superior.

En particular se trabajó como respuesta a las necesidades de una estudiante de la carrera de Ciencias de la Comunicación, quien cubre los criterios para el diagnóstico del Espectro del Autismo y a quien en este documento llamaremos caso de MJ.

En particular se trabajó como respuesta a las necesidades de una estudiante de la carrera de Ciencias de la Comunicación, quien cubre los criterios para el diagnóstico del Espectro del Autismo y a quien en este documento llamaremos caso de MJ.



## Fundamentación teórica

Un estudiante con algún tipo de discapacidad o Necesidad Educativa Especial (NEE) en Educación Básica en México, es respaldado por un marco legal, hace solo un par de años atrás, el Artículo Tercero Constitucional se había mantenido sin modificaciones desde 1917; sin embargo, en el 2019 se hicieron cambios, al respecto señala Andrade (2019):

Una novedad en el texto es la referencia a la “inclusión”. Existe un acalorado debate sobre si la educación especial, que busca atender las necesidades específicas de los niños que padecen determinadas discapacidades —o incluso capacidades superiores— implica una exclusión de carácter discriminatorio. Por una parte hay quien considera que los niños deben ser incluidos necesariamente en la educación generalmente impartida y otros para los cuales, por el propio bien de quien padece una discapacidad, es necesaria la aplicación de técnicas específicas para atender sus necesidades especiales; como la educación que debe impartirse a niños con ceguera o sordera, pues si se les coloca en el aula a la que asiste la generalidad de los muchachos pueden resultar más dañados que beneficiados, además de la imposibilidad de preparar a todos los maestros, por ejemplo, para emplear el lenguaje de las señas.

Aun con la renovación específica del Artículo Tercero Constitucional en 2019; el Tratado de Salamanca firmado en 1994 en México; la Ley General de Educación en los artículos 37 y 39, Capítulo IV; la Ley contra la Discriminación reformada y publicada en 2007 y el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa vigente de 2000 a 2012, no se ha logrado un avance significativo en la atención a la Educación Especial tanto en educación básica como en educación superior.

Un individuo, persona, un ser humano nace y crece en un entorno social, rural o urbano; es decir, con un contexto que le solicita interacción. Para ello, la comunicación e interrelación es un indicador indispensable de adaptación y, por tanto, de adaptación-aceptación en dicho concepto.

Watzlawick, Bavelas y Jackson desde 1987, planteaban los axiomas de la comunicación y las patologías de los axiomas. La comunicación debe cubrir con una congruencia de dirección; es decir, debe ser horizontal y vertical, debe atender a reglas de comunicación ascendente y descendente, respetar turnos y espacios, además de considerar los elementos no verbales. Lo

anterior significa que la comunicación es compleja, “no es lineal y es circular” (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1987).

La conducta es también una forma de comunicación, es aprendida, es reforzada y funcional (Swartz, 2003; 2010) por tanto indispensable para la interacción de un individuo en el contexto social.

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo que en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 1994), y que en el DSM-5 (2013), se cambiaron a ser llamados como Trastornos del Espectro del Autismo, se caracterizan por tener mayor vulnerabilidad o bien por enfatizar como áreas más carentes dentro de su conjunto de características, en el área de interacción social y de comunicación.

Para referirse en el pasado a un individuo con autismo, en particular a uno con un nivel de funcionamiento muy alto, se hablaba de Asperger, pero a partir de 2013, desaparece este Trastorno y se habla solo de Autismo, del Espectro del Autismo.

Se advirtió desde entonces que, los casos que habían sido referidos o diagnosticados como Asperger, que sólo representaban el 1% entre los diagnósticos de autismo, no prosperarían en un trastorno independiente, lo que se observó fue que más tarde o temprano esos casos con Asperger, enfrentaban la misma limitación de comunicación e interacción social, que cualquiera de los otros casos ubicados dentro del mismo autismo.

Cuando la interacción social y la comunicación del ser humano están comprometidas, la consecuencia más directa es que también se afecte el área de la conducta de un individuo, de ahí que cuando se atiende a personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), se trabaje en la gran mayoría de las veces con su conducta dentro del salón de clase.

En este trabajo, se comparte al lector la experiencia que docentes de los Cuerpos Académicos de Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales y de Procesos de Enseñanza -Aprendizaje, tuvieron con una estudiante con este trastorno y que durante dos semestres se trabajó de forma colegiada en atención y apoyo a su diagnosis.

Es el preámbulo y pretexto para presentar el seguimiento con la estudiante MJ de la carrera en Ciencias de la Comunicación, quien presenta necesidades Educación Especial en Educación Superior (ES) por su TEA, en la FCH de la UABC.

## **Objetivos**

- Caracterizar el proceso de inclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro del Autismo a la Universidad Autónoma de Baja California.
- Describir el apoyo otorgado, docentes y otros estudiantes a la estudiante con Trastorno del Espectro del Autismo.
- Exponer la trayectoria de la estudiante con Trastorno del Espectro del Autismo a partir del discurso de docentes y estudiantes involucrados en su atención.
- Compartir entre los integrantes de los cuerpos académicos la experiencia de trabajo a fin de organizar un curso de retroalimentación para docentes.

## **Metodología**

Se realizó un trabajo cualitativo y descriptivo, que se apoyó del estudio de caso para abordar a las personas actores que participaran en el proyecto de atención con MJ, quien cubren los criterios de diagnóstico del espectro del autismo (DSM5, 2013).

Se utilizó el formato de Galindo (1987) eliminando castigo y reforzadores negativos, adecuándolo al Apoyo Conductual Positivo (2003).

Se trabajó con estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en Psicología, en la materia de Modificación de la Conducta (MC), su tarea consistió en evaluar a una persona y elaborar un programa a la medida de sus necesidades e intervenir con mínimo 15 horas (con videograbación).

Las intervenciones se basaron en el enfoque del Apoyo Conductual Positivo (ACP, Carr, 1980) y por la Terapia Re-directiva propuesta por Swartz, 1997; 2001; 2005; 2010).

La materia de MC se encuentra vinculada a proyecto de Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (ACyNEE, 2011; 2018: p. 67).

Una de las docentes del CA de Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales se acercó para solicitar apoyo para su estudiante de comunicación “MJ” debido a que mostraba algunos comportamientos poco apropiados para el salón de clase y su edad.

MJ a quien llamaremos así en este trabajo, es un sujeto femenino de complexión delgada y de 21 años de edad, ella cursaba el 5to. semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en específico la materia de Comunicación Intersubjetiva.

En ese primer acercamiento del ciclo escolar 2018-2, se evaluó y se trabajó con MJ, dos estudiantes la atendieron y realizaron el programa número 1 en la unidad de aprendizaje de Comunicación Intersubjetiva con clave 14056 en el plan 2012'2. Para incrementar la tolerancia a la frustración, específicamente a los cambios de un plan dentro del aula.

En un segundo semestre 2019-1 en la materia de Comunicación Organizacional con la segunda docente integrante, también del mismo Cuerpo Académico; se elaboró y aplicó ahora el programa número 2, para incrementar las habilidades o repertorios para mejorar su imagen personal y para el desarrollo de las relaciones interpersonales e impulsarla a un acercamiento a situaciones reales en el campo laboral, ya que eso exigía la unidad de aprendizaje.

Como Cuerpos Académicos después de compartir las experiencias de trabajo con las dos docentes que impartieron clases a MJ, se decide convocar a dos cursos con docentes de la FCH. Se les convoca debido a que, se identificó que tenían alumnos con alguna discapacidad en el aula. La idea era fundamentar la realización de un taller con estrategias de intervención en el salón de clases.

En el semestre 2019-1, la estudiante fue atendida por otros dos alumnos también de la unidad de aprendizaje de Modificación de la Conducta, quienes estuvieron al igual que los alumnos del 2018-2, bajo la asesoría de la docente responsable de ACyNEE y de MC, quien pertenece al Cuerpo Académico de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Se incluyen para el lector de manera parcial dada su extensión, los programas aplicados a MJ en ambos semestres, donde se describió en forma textual el objetivo y algunas de las sesiones de la intervención, con el fin de ser más explícitos y dar una idea de la forma de trabajo. Ver Anexo 1 y 2.

## Resultados

La siguiente tabla concentra para el lector la participación y o interacción que MJ tuvo con los diferentes docentes con quienes interactuó como alumna, en distintos semestres. Incluye además parte de las experiencias de interacción que la misma MJ con diagnóstico del espectro del autismo, tuvo con los dos equipos de estudiantes (sus pares), quienes con asesoría trabajaron durante dos semestres con ella, para lograr intervenir con los programas conductuales.

<b>DOCENTE (Y)</b> <b>Observaciones en MJ identificando la necesidad de apoyo en el 2018-2</b> <b>Docente 1 materia de: Comunicación Intersubjetiva CA Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales</b>	<b>DOCENTE (G)</b> <b>Observaciones en MJ en la rutina de trabajo reconociendo algunos logros 2019-1</b> <b>Docente 2 materia de: Comunicación Organizacional CA Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales</b>	<b>DOCENTE (E)</b> <b>Cambios en los estudiantes de psicología posterior a trabajar con MJ.</b> <b>2018-2 y 2019-1</b> <b>Docente MC y ACYNEE CA Procesos de Enseñanza Aprendizaje</b>
<p>MJ presentó comportamiento inusual en el salón de clase, pues si bien se notaba que leía los textos, en los exámenes no lograba calificaciones satisfactorias.</p> <p>Por otra parte, también se presentaron varias situaciones que generaron conflicto entre profesora-estudiante, así como entre estudiante-compañeros de clase, los cuales parecían más personales que académicos.</p>	<p>MJ, al ser identificada con una situación de conducta y comportamiento especial, se dialogó con ella y aceptó que tenía problemas de ansiedad, y que el semestre anterior había estado recibiendo apoyo psicológico de alumnos de psicología guiados monitoreados por dos profesoras, una de comunicación quien la canalizado inicialmente con la profesora de psicología.</p> <p>Se le cuestionó sobre su posible interés de continuar recibiendo apoyo, y con actitud muy</p>	<p>Los alumnos del ciclo 2018-2 mostraron interés y nerviosismo natural de trabajar con MJ, si bien habían recibido capacitación y realizado las lecturas necesarias para enfrentar este tipo de problemáticas, la atención de un caso real es algo diferente.</p> <p>Se observó un compromiso y empatía en los estudiantes de psicología, al acudir a las asesorías y buscar la retroalimentación, con la maestra de la unidad de</p>

<p>Después de varias situaciones incómodas, la profesora decidió entablar una conversación, con la finalidad de saber cuál era el problema real, dicha conversación se presentó después de que la estudiante reclamó por lo que consideraba una inconsistencia con la programación del plan de clases, al no cumplirse tal cual las fechas programadas para el abordaje de un tema y la entrega de los reportes de lectura. En ese momento se le explicó que se habían presentado situaciones que ocasionaron el retraso en la programación; pero que esto no afectaría para cumplir con las temáticas planeadas, pues se contaba con un margen de tres días al final del semestre para cumplir con las temáticas y objetivos programados. Sin embargo, eso parecía causar un mayor problema, hasta que la profesora preguntó que cuál era el problema real, la estudiante inclinó la cabeza y se puso sus manos sobre ella y comentó que le había diagnosticado asperger y ansiedad.</p> <p>Después de la respuesta, la profesora le preguntó si estaría dispuesta a recibir ayuda por parte de expertos en el área que le ayudaran en su trayecto por la universidad, la respuesta fue afirmativa.</p>	<p>dispuesta respondió que sí. Se procedió para retomar su acompañamiento.</p> <p>Durante el semestre, mostró cambios de seguridad en ella muy importantes, sobre todo cuando se daba cuenta que había logrado vencer alguna situación que le causaba estrés como el realizar algún examen o pararse frente al grupo y exponer algún tema bajo su responsabilidad.</p> <p>En su último mes del curso, se enfrentó a una experiencia práctica en una empresa y resolvió favorablemente los obstáculos a los que se enfrentó “cabe mencionar que los directivos estuvieron enterados sobre su caso, y se limitaron con ella, solo para observarla y reportarnos su desarrollo en la organización y en todo caso, apoyarla en el tema de estrés, si fuera necesario. El reporte general de la empresa fue favorable”.</p> <p>Al concluir su práctica final del curso, presentó una crisis provocada, por un comportamiento de incumplimiento generalizado del grupo, no se cumplió con fecha de presentación del informe final del ejercicio en la empresa y eso repercutía en un 10 por ciento menos en su calificación final.</p> <p>Pensó que como sus compañeros no habían cumplido, ella tampoco estaba obligada a cumplir con el tiempo y forma de entrega, al ser informada de su 10% menos, estalló con gritos y más gritos, que por asesoría y recomendación de la profesora</p>	<p>aprendizaje: comunicación intersubjetiva.</p> <p>Dentro de los aspectos que se pueden resaltar en ellos, a partir de su actitud y sus dudas en las asesorías, es la postura empática con MJ; pero al mismo tiempo, su firme compromiso con un programa de trabajo que debían implementar.</p> <p>Es importante observar que los alumnos cobran seguridad en el trabajo que realizan y que es a partir de atender las necesidades de las personas que atienden.</p> <p>Los alumnos que trabajaron con MJ en el ciclo 2019-1.</p> <p>En este nuevo semestre, los estudiantes que atendieron a MJ, fue una pareja diferente del semestre anterior. Ellos parecían más nerviosos y emocionados que la primera pareja, de trabajar con MJ. Esto se relacionó con el hecho de que MJ estaba también más abierta a compartir dudas y desacuerdos con ellos.</p> <p>Los cambios en esta segunda pareja fueron más notorios, su seguridad en el trabajo con MJ creció, estaban también puntuales y constantes en las asesorías, tenían retroalimentación con la Dra. que en ese momento impartía la clase de comunicación organizacional a MJ.</p>
--	--	--

<p>Luego, se consultó con la Dra. Vázquez la posibilidad de apoyarla.</p> <p>Tanto los estudiantes de MC como MJ acordaron un horario e iniciaron las sesiones.</p> <p>Esto ayudó a la estudiante a mejorar sus calificaciones, pero también cambió su actitud en el salón de clases.</p>	<p>responsable de su acompañamiento psicológico “hice que ignore, y solicite a una de sus compañeras que la acompañara mientras llegaba la calma”.</p> <p>Finalmente, con apoyo de algunos de sus compañeros de grupo y equipo de trabajo, “y creo que por disposición propia” entendió la realidad del caso en particular, y acudió para disculparse y atender las correcciones finales de la práctica final del curso.</p>	<p>De las cosas más relevantes es que pudieron observar en el cierre del programa como MJ generalizó la conducta a un escenario distinto de la facultad y de la institución donde realizó la práctica de su materia; es decir, el cierre lo realizaron en una cafetería y en esa evaluación final MJ, obtuvo varios reforzadores por su conducta social y apariencia física</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia (Vázquez; Paz; Vargas, 2019).

Después de la experiencia, se convocó a profesores que tuvieran en sus salones de clases a alumnos con discapacidad, a una reunión, a la que se esperaba a 21 docentes de los cuales solo asistieron tres; luego, se convocó a una segunda reunión, y asistieron seis. Pese a los resultados se decide convocar a un taller con el tema de inclusión y estrategias para el manejo en el aula, esta vez se convocaron a otras unidades académicas de la UABC y se invita a un coordinador de Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH). Al taller asistieron dos docentes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, dos docentes de la Facultad de Ingeniería, un docente de la Facultad de Artes y otro de la Facultad de Ciencias Administrativas, siete de la Facultad de Ciencias Humanas y seis estudiantes de servicio social, además del coordinador de área de Psicología de COBACH; es decir, un total de catorce académicos y seis estudiantes.

## Conclusiones

En este trabajo, más que una conclusión, muestra y se comparte con el lector es la reflexión de un trabajo que no se ha terminado. A partir de esta particular experiencia, entre integrantes de los Cuerpos Académicos de Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales y el de Procesos de Enseñanza Aprendizaje y la atención de una estudiante especial en la universidad.

Los procesos de inclusión de alumnos especiales son individuales y así deben abordarse en el aula de educación superior, porque en cada uno se responde a necesidades específicas.

Los docentes asumen su responsabilidad y tarea en el salón de clases, pero ahora también deben ser conscientes que en las aulas puede haber alumnos con una condición especial o de discapacidad, misma que no necesariamente el estudiante la hará explícita o la evidenciará; por lo tanto, debe estar receptivo a la conducta de sus alumnos, su práctica docente debe incluir a los alumnos especiales porque ya lograron ingresar a la UABC.

Los estudiantes en formación de la carrera de Psicología y de todos los programas educativos, tarde o temprano deben cumplir con el compromiso de retribuirle con su trabajo a la comunidad de la que son parte.

La unidad de aprendizaje de Modificación de la Conducta y el Proyecto de Vinculación con Valor en Créditos, denominado Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (ACyNEE), les da la oportunidad que sean empáticos, solidarios, responsables y respondan a las necesidades de grupos o individuos vulnerables. Los estudiantes de Psicología han expresado a partir de la experiencia de trabajo con MJ, tanto en 2018-2 como 2019-1, es que constituyó una experiencia interesante, que fue también satisfactoria y que este tipo de apoyos quizá deberían ser para todos los casos especiales.

La historia de MJ y su paso por la UABC no ha concluido aún, ella ingresó como muchos alumnos a través del examen de selección y obtuvo su lugar en la facultad, no contaba con apoyo académico externo, tampoco se acercó a Psicopedagógico en Ciencias Humanas, además que no fue identificada por el área de Orientación Educativa y Psicológica a través de la información obtenida en el curso de inducción.

Al momento de iniciar el trabajo con MJ, la alumna se encontraba sola, sin ninguna orientación para su desarrollo académico. El plan de este equipo de trabajo es continuar con el seguimiento académico y administrativo, hasta que ella así lo decida.

Al final con esta experiencia de acercamiento con MJ y de trabajo entre los CA de los docentes involucrados, podemos coincidir que la tarea de inclusión a nivel universitario, justo ahora está tomando fuerza y es importante verla con seriedad, debido a que el número de



personas que ingresan a educación superior está incrementando y más tarde o más temprano estarán en todas las aulas, en ese momento la pregunta es: ¿qué podemos hacer?, ¿cómo nos vamos a preparar?

Desde el 2008 a la fecha, se plantea la idea de que la discapacidad es vista como tragedia personal, es decir, no se observa a la discapacidad y educación especial como un problema social, de salud o educativo que atañe a todos, sigue percibiéndose como un asunto personal, que compete solo a quien o a quienes están directamente involucrados con esa situación.

Puede ser que en algunos años resulte más difícil mostrarse indiferente ante la presencia de estos casos que involucrarse con su atención, dado el incremento de personas que requieren apoyo en su inclusión a la universidad.

### **Referencias bibliográficas**

American Psychiatric Association. (2004). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4ta.Edition. Texto revisado).

Andrade, E. (28 de mayo de 2019). El renovado artículo tercero. *El Sol de México*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/analisis/el-renovado-articulo-tercero-ii-3682571.html>

Galindo, E. (1990). *Modificación de Conducta en Educación Especial: Guía práctica para padres y maestros*. México: Editorial Trillas.

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Sinéctica*, (46), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455011.pdf>

Romero, F. (2014). *Educación Especial en México*. [Diapositivas de PowerPoint]. Secretaría de Educación Pública. <https://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf> SEP. Consultado junio de 2018.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación*. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Reforma Obligatoria 2016*. [Diapositivas de PowerPoint] SlideShare. Recuperado de <https://es.slideshare.net/josseanlo/propuesta-curricular-para-la-educacin-obligatoria-2016-64781911>

Swartz, S. (2010). *Autism /Autismo*. México: Innovación Editorial Legares.

UNESCO (2015). *Inclusión en la Educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

Vázquez, M. E. (2018) *Educación Especial: la frontera Estados Unidos y México. Voces de legislación –operatividad, usuarios y proveedores*. Mexicali, México: Selección libro universitario UABC.

Watzlawick, P.; Bavelas, J.; Jackson, D.:(1987) *Teoría de la Comunicación Humana*. México: Editorial Herder.

## **Anexos**

El anexo uno concentra el programa número 1 con el cual se trabajó con MJ.

### **Anexo 1**

Programa # 1. Semestre 2018-2

Ocupación: Actualmente cursa 3er semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

MJ fue canalizada por su maestra, MJ decía que fue diagnosticada con Asperger, el cual actualmente se le conoce como trastorno del espectro autista; sin embargo, posee un alto funcionamiento. La maestra Y, menciona que MJ tiende a irritarse, actuar de manera inflexible o agresiva ante las opiniones diferentes, cambios espontáneos en las actividades académicas y se muestra incluso, incapaz para cambiar de mesa banco.

Objetivo: Al término de 15 sesiones de una hora, dos veces por semana, el sujeto será capaz de responder de manera flexible a las rutinas o patrones de comportamiento verbal o no verbal, sin el uso de reforzadores, ni de instigación verbal o física.

Definición: Se considerará como respuesta correcta cuando el sujeto refleje adaptaciones a las exigencias del entorno; es decir, cuando el sujeto después de unos segundos sea capaz de cambiar su respuesta, mostrando cierta flexibilidad-tolerancia en sus reacciones verbales o de conducta ante los cambios de los demás.

Repertorio de entrada: Haber cubierto los requisitos de los programas básicos, según Galindo (1990); imitación, atención y seguimiento de instrucciones.

Material: Hojas, lápiz, borrador, sacapuntas. Cámara, lecturas, cubículo o salón de clases y sillas.

Área: Cubículo de Biblioteca FCH.

Procedimiento:

Preevaluación: Se le harán varias preguntas de diversos aspectos relacionados con el problema actual de MJ, se le preguntará una a una (otorgando tiempo a responder) las siguientes preguntas: “¿Hay algo que te moleste o te cause ansiedad?, ¿Qué opinas acerca de que se efectúen cambios espontáneos a planes que ya están prediseñados?, ¿Cómo te sientes cuando estás concentrada en algún trabajo o proyecto y empiezan a sonar ruidos molestos?, ¿Te han diagnosticado con algún problema?, ¿Qué sabes acerca de ese problema? (en caso de que mencione el trastorno que posea).

Moldeamiento:

Sesión 1.- Se colocará de manera diagonal la mesa correspondiente al cubículo del área de trabajo, para observar el cambio conductual del sujeto. Se le harán una serie de preguntas al sujeto en las que se abordarán aspectos sobre flexibilidad social con la siguiente instrucción: “MJ el día de hoy te haremos unas preguntas acerca de cómo te desenvuelves en tu entorno”. A partir de la instrucción se comienza a trabajar con la lista de preguntas adjuntas en este programa para la sesión 1. Se otorga un máximo de 10 segundos para responder.

Si el sujeto se abstiene a dar su respuesta, se instigará verbalmente reformulando la pregunta y, cuestionando “¿Tienes alguna duda sobre la pregunta?” de ser así se le plasmará ejemplos para la comprensión de lo mismo.

Frente al caso de una respuesta de margen inflexible; es decir, que no refleje las adaptaciones, ajustes, de las diversas rutinas que el ambiente exige, se redirigirá al sujeto de la siguiente manera “Eso que acabas de mencionar, no es correcto, puesto que...” “Lo adecuado sería que te adaptaras a las exigencias del medio ya que, no puedes controlar diversos aspectos que se presentan de manera espontánea, por ejemplo, una suspensión de labores o...”

Ante una respuesta que implique una adaptación a las rutinas o patrones de comportamiento, se le reforzará al sujeto de la siguiente manera: “Muy bien MJ, eso es adecuado dado a que... frente... es necesario que...”. No se debe reforzar o instigar al sujeto de manera física.

## Preguntas:

1.-Si al inicio de clases una de tus profesoras encarga un trabajo para el día miércoles 14 de noviembre y el día lunes 12 de noviembre les dice que el trabajo se postergará hasta el 19 de noviembre, ¿qué pensarías?

2.-Estando en la clase, tras haber revisado un texto de tarea, en el cual se expone la investigación de un tema en específico y, uno de tus compañeros tiene una opinión distinta a la que establece el autor en base a sus resultados, ¿Qué pensarías al respecto? ¿Te parece correcto?

3.- Estás un día antes estudiando para el examen del día siguiente, llega el día y te presentas para responder el examen, cuando de repente a ti y a tu grupo les llega un correo en el cual dice que la profesora no podrá presentarse porque tendrá que ir al médico y el examen se aplicará hasta la siguiente semana, ¿Cómo reaccionarías? ¿Crees que la profesora tenga que ir a aplicar el examen aun cuando su salud está en riesgo?

4.- Si mientras estás en un examen uno de tus compañeros empieza a hacer ruidos molestos, ¿Qué harías?

5.-Estás en clase y el profesor presenta un tema nuevo, a los pocos minutos te percatas que uno de tus compañeros está debatiendo con el profesor sobre el nuevo tema, pero sin tener argumentos fundamentados ¿Qué piensas acerca de eso? ¿Crees que es correcto? ¿Qué opinas de realizar cambios al plan de clase otorgado por alguno de tus maestros a mediados del semestre? ¿Cómo actuarías ante esta situación?

Sesión 2.- Se le presentará al sujeto tres tarjetas, dos correspondientes al Modelo Transaccional de Lazarus sobre el estrés y el afrontamiento y, una tercera que corresponde a la Técnica de Resolución de problemas, bajo la siguiente indicación: “MJ, el día de hoy te mostraremos algunas tarjetas con las que estaremos trabajando durante las próximas sesiones”. Se le muestran las tarjetas al sujeto (en el orden siguiente) mientras se le explica el contenido de cada una de ellas. Elaboración propia (Vázquez; Paz; Vargas, 2019).

## **Anexo 2**

El anexo numero 2 integra el programa número 2 aplicado a MJ en el siguiente ciclo escolar.

Programa # 2. 2019-1

Sujeto femenino de 19 años 11/12 con diagnóstico del espectro autista, sin ninguna discapacidad física.

Programa de MC - Imagen personal, postura e Interacción social

Objetivo: Al término de 15 sesiones con una duración de 1 hora cada una, 2 días a la semana, el sujeto será capaz de cuidar su imagen personal, su postura corporal, así como la forma en la que establece las relaciones interpersonales con la empresa y con otros.

Definición: Se tomará como respuesta correcta cuando el sujeto se vista de manera formal, apropiada (entrevista de trabajo), aplique maquillaje y peine su cabello.

Se tomará como respuesta correcta postura corporal cuando el sujeto evite jorobarse en la silla o mesa-banco o bien cuando sola se dé cuenta y rectifique su postura.

Se tomará como respuesta correcta de interacciones sociales correctas cuando ante extraños o conocidos en un ambiente al que llega, salude y utilice reglas sociales como el no interrumpir, pedir permiso, dar gracias y responder con respuestas a cada pregunta del evaluador (de la manera como previamente se le indicó).

Repertorio de entrada: Cubrir con los repertorios básicos según Galindo (Atención, imitación y seguimiento de instrucciones), además de no contar con impedimentos físicos.

Materiales:

Crema BB con color	Tapones para los oídos
Lápiz y cepillo para ceja	Cepillo
Delineador para ojos	Ligas para el cabello
Rímel	Gel en Spray
Delineador para labios	Pizarrón/ plumón
Labial	Pelota antiestrés
Toallitas desmaquillantes	Imágenes de mujeres arregladas/ desaliñada
Espejo	

Área: Cubículo y salón de clases

Pre evaluación: esta parte consiste en pedir a MJ que realice cada una de las tres conductas establecidas en la definición y observar de qué forma lo hace, si MJ no cumple con la conducta en un 80% se aplica el programa. No incluye en este punto ningún tipo de intervención y reforzador.

MJ “te vas a maquillar y me vas a decir para qué sirve cada cosa”. Sin reforzar o instigar, la respuesta se considerará correcta si cumple con la topografía satisfactoriamente. Así mismo, se considerará correcta si su manera de sentarse es adecuada, así como el creer conveniente cuidar su aspecto personal en términos de vestimenta, arreglo de cabello y rostro (maquillaje cuando sea adecuado).

### ENTRENAMIENTO:

Sesión 1 Se trabajará con intraverbales, de acuerdo con Galindo (1987) ejemplo

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu dirección?
- ¿Tienes hermanos?
- ¿Cuáles son sus nombres?
- ¿Qué edades tienen?
- ¿En qué fecha cumples años?
- ¿Te gustan los animales?
- ¿Por qué te gustan los animales?
- ¿Tienes televisión en tu casa?
- ¿Qué música escuchas?
- ¿Tienes algún pasatiempo?
- ¿Te gustan los dulces?
- ¿Cómo te vienes a la escuela?
- ¿Qué cosas puedes observar durante el camino?
- ¿Sabes cocinar?
- ¿Hay algo que te gustaría hacer aparte de ir a la escuela?

Se harán las modificaciones convenientes de acuerdo a las respuestas del sujeto.

Así mismo, se presentará el encuadre del programa enfocado a la imagen personal como carta de presentación y la importancia de ésta para carrera profesional.

Fuente: Elaboración propia (Vázquez; Paz; Vargas, 2019).



## CAPÍTULO XIX. EL TRABAJO TRANSDISCIPLINAR PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Luis Jesús Ibarra Manrique**  
**Andrea Berenice Hernández Andrade**  
**María Guadalupe Galván Martínez**

### Introducción

Después de identificar qué es la realidad y cómo se va construyendo, desde el punto de vista de Berger y Luckman (2002), se busca revisarla en el ámbito externo, mundial y su comparativo nacional, esto último con datos del índice de Desarrollo Humano de la UNESCO (2018). Se presentan datos de países como Noruega, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Australia, España, Cuba, México, Guatemala, Nigeria y Niger, entre otros; lo anterior considerando polarizaciones al identificar países de *desarrollo humano muy alto y bajo*, así como los más cercanos a México, quien se ubica en un nivel intermedio, denominado *desarrollo alto*.

El trabajo comparativo tiene que ver con indicadores tales como esperanza de vida, años esperados de escolaridad, años promedio de escolaridad e ingreso nacional bruto per cápita, lo que deriva en una clasificación y categoría. Además, se presentan algunos otros indicadores contextuales tales como población total al 2017, Premios Nobel logrados y niños nacidos vivos por cada mil habitantes. Con los datos anteriores se hacen algunos análisis, muy básicos, pero pretendiendo realizar una interpretación de la realidad y una serie de planteamientos de futuro a partir de experiencias propias y de otros autores (Ibarra, 2015, 2017, 2018 y 2019; Brunner, 2015; Padilla, 2019).

Posteriormente, se pretende identificar lo específico del ámbito de la Universidad de Guanajuato (2018) y en particular de un programa educativo denominado Licenciatura en Educación, en donde se plantea la necesidad, y posibilidad, de formar para la investigación educativa. Lo anterior da la pauta para, con un referente de investigación dialéctica transdisciplinaria, exponer propuestas específicas para la referida formación.

## *Construcción social de la realidad*

La realidad es una construcción social (Berger y Luckman,2003), por lo tanto no está dada, se va conformando a partir de apreciaciones, interpretaciones, desde las percepciones propias, con una visión de futuro utópica pero posible (Zemelman,1997), pero además con el apoyo de diferentes disciplinas que permiten una mejor interpretación, de manera gradual podremos ubicar disciplinas particulares, trabajo multidisciplinar, interdisciplinar y, finalmente, un enfoque transdisciplinario (Morín,2003; Piaget,1998; Saavedra,2018).

## *Realidad macro y meso*

En este caso en particular, buscando presentar la realidad macro y meso, para posteriormente ubicar lo micro, se construye la siguiente tabla que da cuenta de datos de países con desarrollo destacado y muy bajo, los extremos, así como nuestro propio país, México, en sus relaciones con ellos.

De esta forma se identifica que los países con Índices de Desarrollo Humano (IDH) denominado *Muy alto* presentan indicadores favorables, que les han permitido precisamente ese nivel, tales como años de escolaridad, ingresos, esperanza de vida, entre otros; pero además tienen poca población, a excepción de Estados Unidos, su crecimiento demográfico es bajo, han ganado Premios Nobel, tanto en Desarrollo Científico como en Humanidades.

De manera específica se hacen algunos análisis de coeficiente de correlación de Pearson que indican lo siguiente: una correlación alta y directa de un 92% entre IDH y nacidos vivos por año, es decir que los países con mejor nivel son también los que menos nacimiento tienen; además también se identifica una correlación baja e inversa, del -28%, entre IDH y obtención de Premios Nobel, indicando que quienes tienen más alto índice son también los que han obtenido más reconocimientos

México, en tal contexto, tiene una caracterización con un Desarrollo Humano *Alto*, en el lugar 74 de 188, aunque con población alta al llegar casi a los 130 millones de habitantes (2017) pero con avances importantes en la disminución de nacimientos lo que lo va posicionando a un crecimiento en la matrícula en Educación Media Superior y Superior. Además, ha mejorado sus años de escolaridad al contar con 8.6 años en promedio, casi a 5 años de los más altos, Estados

Unidos y Suiza, pero distanciándose del más bajo que tiene solo 2 años, Níger; tampoco se puede considerar un gran avance pues hay países con menos recursos como Cuba y con mejores estándares educativos, aunque con mucho menos población; que tiene una formación docente y para la investigación con una pretensión integral, holística, transdisciplinaria, como nos lo presenta Padilla (2019) en una conferencia reciente.

Aunque hay Universidades Pedagógicas para la formación de docentes, en cualquier institución se pueden especializar en lo disciplinar y paralelamente cursar materias para preparación pedagógica, tan específicas como sea el interés de los estudiantes o las necesidades del Estado cubano; inclusive en todas las carreras hay materias de didáctica al considerar la actividad docente como una posibilidad laboral para sus egresados en diferentes niveles educativos, así como la formación para la investigación en general, y si se desea, para la educativa en particular.

Otro país interesante de análisis es España, en particular con entrevistas a Profesores, Estudiantes y recién Egresados de la Universidad de Oviedo y de la Universidad de Granada, como lo escribimos en los respectivos reportes de actividades académicas (Ibarra, 2017 y 2019). En Oviedo se establecen materias para la formación docente en las carreras del área de Humanidades, con un apoyo tutorial cercano para la formación en la investigación a partir de los intereses de los estudiantes y de las líneas de investigación institucionales, desarrollando proyectos que llevan a la obtención del título de educación superior que corresponda.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se desarrollan proyectos de investigación vinculados con las temáticas que los estudiantes identifica en su vinculación con la actividad docente, con apoyo de sus tutores académicos derivan en su trabajo de investigación educativa, generalmente aplicada, que les permita obtener el grado académico respectivo.

Con una visión general, es importante en este análisis de la realidad, reseñar la conferencia de Brunner dictada en la Universidad de Guadalajara en México (2013), quien da una visión del crecimiento y tendencias de la educación superior en Iberoamérica, donde plantea similitudes y diferencias en los diferentes países de la región e inclusive comparando con Estados Unidos y la Unión Europea, identificando los tipos de universidades, de investigación, con investigación, emergentes de investigación y de docencia, con relaciones al presupuesto

disponible pero además con los objetivos políticos de cada país, por lo que resulta inadecuado y hasta crédulo, pensar en homologar o alcanzar altos estándares con tan limitados recursos, tanto financieros como académicos.

En ese análisis es de resaltar, aunque no halagador, escuchar que quienes mayoritariamente se titulan, es decir completan exitosamente su formación académica, son quienes están desde su origen en condiciones socio-económicas altas, en detrimento de egresados de niveles bajos, en algunos casos llamados profesionistas de primera generación por no tener antecedentes familiares con tal nivel educativo.

El mismo Brunner presenta el Informe 2016 de la Educación en Iberoamérica (2016) donde se describe la situación de 21 países con indicadores de Plataforma institucional, acceso y oportunidades, personal docente, formación de capital humano avanzado, financiamiento, gobierno y gestión, así como aseguramiento de la calidad. Da una descripción de la situación a ese año, pero además con una revisión de su evolución y su visión a los próximos años.

En el caso particular de la formación para la investigación se destaca la Tabla 2 (Brunner, 2016, p. 146), donde se ubica el destacado papel de Brasil y España, y aunque México se ubica en un tercer sitio, pero con distancia del 50% del sitio anterior; también se destaca la mayoría en general para las “áreas duras”, aunque afortunadamente con crecimiento en Ciencias Sociales y Humanidades, incluso en algunos casos por encima de las primeras, como es el caso de Cuba y México.

#### *Realidad micro*

Es importante identificar en México realidades y posibilidades, con un crecimiento importante pero que requiere decisiones políticas de fondo, tanto en recursos financieros como en mejora de condiciones pedagógicas y didácticas, valga ejemplificar con algunas líneas referidas por el mismo Brunner (2016, pp. 250-251).

- El aumento, aunque moderado, en la matrícula de pregrado (formación en licenciatura), ante una de las coberturas más bajas de América Latina y de la OCDE y el aumento de la matrícula en posgrado y de las becas para cursar estudios de posgrados de calidad.

- La continuación de la creación de nuevas IES públicas en especial en las entidades federativas y en las zonas menos favorecidas, así como el impulso a la educación a distancia.
- El aumento sostenido, aunque insuficiente, del presupuesto gubernamental.
- Los programas financieros gubernamentales para ampliar la matrícula y los esfuerzos institucionales para lograrlo, que han abierto la puerta a miles de jóvenes que no tenían esta opción.
- La descentralización de las instancias responsables de la ciencia. La tecnología y la innovación con la creación y fortalecimiento de los Consejos Estatales de Ciencia y Tecnología.
- La ampliación del programa de becas de manutención y apoyos a estudiantes.
- La inclusión de la perspectiva de género en los planes gubernamentales e institucionales y los apoyos para mujeres y estudiantes en condiciones especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad.
- Se comenzó a impulsar programas de universidad incluyente (inclusiva) para aumentar la equidad entre grupos vulnerables, en especial indígenas y discapacitados.
- La continuidad del diálogo entre universidades y gobierno sobre todo para asuntos presupuestales.
- El hecho que la evaluación y la acreditación hayan tomado carta de naturalización y se busque avanzar hacia esquemas internacionales de acreditación.
- El mayor apoyo a docentes ante los requisitos de las políticas públicas de calidad y acreditación.
- El crecimiento de Investigadores en la Academia, en especial los de más alto nivel.
- El aumento de programas de apoyo y financiamiento a la I+D+i.
- El inicio de la búsqueda de una normatividad propia para la educación superior más allá de la Ley de Coordinación.
- La estabilidad del subsistema de educación superior que le ha permitido trabajar sin paros de labores ni enfrentamientos.
- Problemas y asuntos que se encuentran en discusión son los siguientes.
- Ampliar la cobertura más allá del 40% de tasa neta (no de tasa bruta como se ha medido) e incluso ampliarla a 60%.

- Realizar las reformas jurídicas para contar con un modelo de financiamiento de la educación superior con proyección plurianual y asegurar que se destine un porcentaje del PIB a este nivel educativo y a I+D+i, acorde con las necesidades del desarrollo sustentable de México.
- Ampliar la planta docente e incentivar una generación de reemplazo, sustituyendo las plazas de jubilados, reconociendo la definitividad de docentes bajo contrato e incorporando jóvenes talentos.
- Dotar de una normatividad suficiente a la educación superior y actualizar la existente.
- Ampliar, agilizar, articular y armonizar el Sistema de Información para hacerlo accesible y útil a todas las necesidades del subsistema de educación superior.
- Encontrar e impulsar un nuevo modelo de acreditación que no esté basado en insumos y en indicadores de primera generación, sino que se fundamente en resultados y en indicadores de tercera generación.
- Reglamentar la acreditación internacional y a las agencias y organismos acreditadores.
- Incluir en las discusiones y análisis al Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica (TPP), y TPP y los impactos que traerá para el subsistema.
- Incluir la perspectiva de género no solo en el presupuesto sino también en las políticas y práctica cotidiana de las IES y del gobierno.
- Diseñar una política para aprovechar los escasos 4 años que nos quedan del bono demográfico, y armonizar actuarialmente la ampliación de la oferta a la dinámica y estructura poblacional.
- Enfrentar con políticas imaginativas y comprometidas socialmente la subutilización de la infraestructura educativa no solo del subsistema sino de todo el sistema para apoyar con más fuerza el aumento de la matrícula.
- Retomar el derecho a la educación a lo largo de la vida y seguir impulsando programas para adultos mayores y universidades para estos adultos, así como los programas de la universidad incluyente para indígenas y discapacitados y para jóvenes de escasos recursos económicos.
- Integrar los objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS) a la educación superior y reconocer a la educación superior como un elemento estratégico para el logro del desarrollo sustentable.

- Pero sobre todo y primero que todo, avanzar en la construcción de un verdadero sistema nacional de información armonizado, que tenga accesibilidad y disponibilidad de la información hasta los niveles más desagregados permitidos por la ley.

Como se observa, hay áreas de oportunidad relevantes, pero también se están dando condiciones importantes para superarlas, seguramente por la naturaleza y magnitud tanto de tales retos como de la diversidad y tamaño de nuestro país, con dificultades importantes, pero posibles.

### *Universidad de Guanajuato y su programa de Licenciatura en Educación*

La Licenciatura en Educación (Universidad de Guanajuato, 2018) se ofrece en el Campus Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guanajuato, institución estatal autónoma. Al momento solo se oferta en la Ciudad de Guanajuato, capital del Estado del mismo nombre.

- Los dictámenes de nuevo ingreso incluyen alrededor de aproximadamente 40 nuevos estudiantes cada año, buscando que tengan el siguiente perfil:
- Conocimientos y cultura general, de acuerdo con el perfil de egreso de la educación preparatoria.
- Habilidades académicas básicas como: manejo de lengua escrita, capacidad de análisis y síntesis y razonamiento.
- Vocación para el desempeño en el campo educativo.
- Vocación de servicio y de apoyo a los demás.
- Empatía con las personas que requieren de su apoyo.
- Actitudes de responsabilidad, compromiso y de servicio a los demás

La Licenciatura se cursa regularmente en ocho inscripciones, con un sistema de créditos que implica la posibilidad de hacerlo en un máximo de dieciséis y en un mínimo de cuatro. Con un área básica de las cuatro primeras y a partir de la quinta, como etapa de profundización, se puede optar por áreas temáticas (Diseño curricular y Educación No Convencional, Desarrollo Comunitario, Gestión y política educativa, así como Orientación Educativa).

Además, en cada inscripción se tiene un periodo de dos semanas para realizar Estancias Profesionales, como una vinculación, inmersión, en la práctica laboral que, en conjunto con un tutor académico, cada estudiante planea, gestiona el acceso y realiza.

Existen otros espacios formativos que, incluyendo el beneficio social, también son vínculos importantes con la realidad laboral. A partir de la sexta inscripción se tiene una asignatura llamada Prácticas Profesionales, con un día a la semana en alguna institución elegida por el estudiante, quien tiene también la obligación formal de realizar Servicio Social Universitario desde la 1ª hasta la última inscripción, desarrollado por objetivos, no importando el número de horas; al final realiza su Servicio Social Profesional, con una duración mínima de 6 meses en 480 horas de actividades previamente planeadas y supervisadas por su tutor.

Otro punto importante de referir es la obtención del título, del que tiene 5 opciones: Excelencia académica, Examen General de Egreso, Prácticas Profesionales, Tesis e Informe de Investigación.

La formación para la investigación, relacionada con el presente proyecto de innovación y que se desarrolla desde el primero hasta la última inscripción con una materia den cada uno, busca desarrollar sus competencias para la realización de este tipo de actividades, aunque de manera resaltante se vinculará con la elaboración de tesis y de informes de investigación en proyectos a cargo de un profesor investigador.

En términos generales, se pretende que el egresado desarrolle competencias que se relacionan con algunos de los siguientes elementos del objetivo curricular:

- Formar profesionales reflexivos
- Investigar y utilizar de manera creativa el conocimiento
- Comprender las distintas dimensiones del proceso educativo
- Aplicación del conocimiento en la resolución de problemas
- Capacidad para diseñar y gestionar nuevas alternativas en educación
- Desarrollar las potencialidades individuales para una sociedad más justa y equitativa



De manera específica el objetivo curricular es “Formar profesionales reflexivos, capaces de investigar y utilizar de manera creativa el conocimiento sobre las distintas dimensiones del proceso educativo, aplicándolo en la resolución de problemas y el diseño y gestión de nuevas alternativas en educación, tendientes tanto al desarrollo de las potencialidades individuales como de una sociedad más justa y equitativa”.

### *Asignatura Técnicas de Investigación Social*

El objeto inicial de innovación es la asignatura “Técnicas de Investigación social”, que tiene los siguientes objetivos:

- Identificar las técnicas y los instrumentos de investigación utilizados en el enfoque nomotético - explicativo.
- Elaborar instrumentos de investigación acordes con el enfoque nomotético - explicativo.
- Aplicar y evaluar los resultados de la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación a un caso particular.

*Busca contribuir al perfil de egreso de la siguiente manera:*

- La formación para el análisis e interpretación de la realidad es la contribución más directa que tiene la presente materia al perfil de egreso, con las consideraciones contextuales del medio educativo y las particularidades del contexto particular en el que se adentre el estudiante.
- Esto le permitirá también seguir desarrollando actitudes de solidaridad, apoyo, tolerancia y empatía a los grupos menos favorecidos, como lo señala el citado perfil de egreso.

En tal materia se identifican algunas competencias que se busca desarrollar en todos los estudiantes de la Universidad de Guanajuato, tales como:

- Planifica su proyecto educativo y de vida bajo los principios de libertad, respeto, responsabilidad social y justicia para contribuir como agente de cambio al desarrollo de su entorno

- Se comunica de manera oral, escrita y digital en español y en una lengua extranjera para ampliar sus redes académicas, sociales y profesionales lo cual le permite adquirir una inserción regional con perspectiva internacional.
- Maneja en forma responsable y ética las tecnologías de la información en sus procesos académicos y profesionales
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica, respetuosa y reflexiva
- Reconoce las habilidades y fortalezas de las personas y, en un ambiente de confianza, propicia la colaboración necesaria para lograr el cumplimiento de metas o proyectos.
- Es un líder innovador y competitivo en la disciplina o campo de su elección, que aprende continuamente sobre sí mismo y sobre nuevos conceptos, procesos y metodologías que le permiten aportar soluciones y tomar decisiones con integridad moral, compromiso social y enfoque de sustentabilidad.

En particular la asignatura incide en las siguientes competencias:

- Capacidad para interactuar con diferentes actores en el ámbito educativo
- Desarrolla un pensamiento lógico, crítico y creativo
- Análisis de situaciones para solucionar conflictos institucionales en el campo educativo
- Diseñar y desplegar estrategias didácticas y pedagógicas, en el nivel educativo medio superior y superior
- Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje
- Todo ello se desarrolla a partir de los siguientes contenidos:
  - Vinculación teoría-metodología-técnicas.
  - Técnicas de investigación.
  - Técnicas de investigación Documental.
  - Observación ordinaria.
  - Entrevista estructurada o dirigida.
  - Encuesta.
  - Técnicas estadísticas.
  - Análisis e interpretación de resultados
  - La exposición de los resultados.

## Propuesta específica para la formación de investigadores educativos

El trabajo colaborativo permite desarrollar el pensamiento crítico, para construir conocimientos y lograr un aprendizaje significativo de manera permanente en un contexto de relaciones humanas horizontales y de mutuo apoyo. Todo lo cual es un desafío, un reto a resolver con la visión de futuro que se está considerando.

La investigación dialéctica es una herramienta de trabajo básica, para la construcción de conocimientos, en este caso para realizar a la vez investigación educativa.

### **Conclusiones**

Es necesario una postura epistemológica congruente, partiendo de considerar que el conocimiento se construye, en una relación dialéctica, con interrelación disciplinar y mejor aún transdisciplinar, la realidad es un todo, más allá de la suma de las partes pues al llegar a un estado más amplio cambia, es diferente de cada parte que la conforma y así trasciende para alcanzar un estado de conocimiento más alto, más completo cada ve, en un proceso permanente, sistemático.

Identificar las características de tal realidad en sus diferentes niveles, de lo macro a lo meso y lo específico, micro, permite plantear bases para la mejora continua, para plantear acciones de innovación educativa, en casos particulares como es el caso que se establece en el presente texto, en la Licenciatura en Educación y concretamente para la formación en la investigación educativa.

Una propuesta posible y, necesariamente, perfectible, para sentar bases, pero flexible para estar en posibilidad de identificar acciones de cambio cuando así se requiera.

### **Referencias bibliográficas**

Berger, P. & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Brunner, J.J. (8 de julio de 2013). Conferencia “*La Educación Superior en Iberoamérica, Tendencias y Desafíos*”. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=FxNKqphVjuk&list=PLTuxmIK8A2aX8EDfnnKY8FrV1qBUaH7hr&index=5&t=0s>.

Brunner, J.J., Editor / Coordinador. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile: Centro Universitario de Desarrollo.

Ibarra, L. (2017). *Informe de Estancia académica en Universidad de Oviedo, España. Mecnograma*.

Ibarra, L. (2019). *Informe de Actividades Académicas en Universidad de Granada, España. Mecnograma*.

Ibarra, L. (5 de agosto de 2015). Conferencia "La evaluación en el Sistema Educativo Mexicano", en el marco del Maricopa's Faculty Development Program con Profesores de Estados Unidos de América. Universidad de Guanajuato, México.

Morín, E. (2003). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Padilla, O. (12 de junio de 2019). Conferencia "El sistema educativo cubano: Particularidades de la formación universitaria hoy ". Universidad de Guanajuato, México.

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.

Saavedra, M. (2018). *Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. Presentación en PowerPoint en curso de 1er semestre de Doctorado en Formación de Formadores. México: Escuela Normal Superior de Michoacán.

Zemelman, Hugo (1997). Utopía. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IBUNcgyUFb8>. Consultado en septiembre 2018.

## Anexos

Anexo 1:

**Países desde el índice de Desarrollo Humano y otros elementos contextuales.**

PAÍS	IDH	ESPERANZA DE VIDA	AÑOS ESPERADOS DE ESCOLARIDAD	AÑOS PROMEDIO DE ESCOL	INGRESO NACIONAL BRUTO PER CAPITA	CLASIFICACIÓN POR IDH	CATEGORÍA IDH	POBLACIÓN AL 2017	PREMIOS NOBEL	NACIDOS VIVOS POR AÑO, POR CADA MIL HABS
ESTADOS UNIDOS	0.924	79.5	15.5	13.4	54.941	12	MUY ALTO	325,147,121	377	11.8
SUIZA	0.944	83.5	17.9	13.4	68.012	2	MUY ALTO	8,516,543	20	10.3
CANADÁ	0.926	82.5	16.4	13.3	42.433	12	MUY ALTO	36,708,083	26	10.3
AUSTRALIA	0.939	83.1	22.9	12.9	43.56	3	MUY ALTO	24,992,369	9	12.4
JAPÓN	0.909	83.9	15.2	12.8	38.986	19	MUY ALTO	126,529,100	23	7.6
NORUEGA	0.953	82.3	17.9	12.6	68.012	1	MUY ALTO	5,276,968	13	10.7
FINLANDIA	0.92	81.5	17.6	12.4	41.002	15	MUY ALTO	5,508,214	69	9.1
REPUBLICA DE COREA	0.903	82.4	16.5	12.1	35.945	22	MUY ALTO	51,635,256	0	7
CUBA	0.777	79.9	14.4	11.8	7.524	72	ALTO	11,484,636	0	10.7
CHILE	0.843	79.7	16.4	10.3	21.91	44	MUY ALTO	18,054,726	2	13.3
ESPAÑA	0.891	83.3	17.9	9.8	34.258	25	MUY ALTO	46,593,171	8	8.4
QATAR	0.856	78.3	13.4	9.8	116.818	36	MUY ALTO	2,781,677	0	9.9
ESTADO DE PALESTINA	0.686	73.6	12.8	9.1	5.055	116	MEDIO	ND	0	ND
MÉXICO	0.774	77.3	14.1	8.6	16.944	74	ALTO	129,163,276	3	17.8
GUATEMALA	0.65	73.7	10.8	6.5	7.278	126	MEDIO	16,913,503	2	24.9
NIGERÍA	0.532	53.9	10	6.2	5.231	156	BAJO	190,886,311	1	47.8
SUDAN DEL SUR	0.388	57.3	4.9	4.8	963	186	BAJO	10,975,920	0	35.5
SIERRA LEONA	0.41	52.2	9.8	3.5	1.24	184	BAJO	7,650,154	0	34.4
NIGER	0.354	60.4	5.4	2	906	188	BAJO	21,477,348	0	43

NOMENCLATURA:
MÁS ALTO
MÁS BAJO

Fuente: Construcción propia a partir de datos de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/sp.pop.totl>; <https://www.youbioit.com/es/article/shared-information/21057/cantidad-de-premios-nobel-por-pais>, <https://datos.bancomundial.org/indicador/sp.dyn.cbdt.in> y [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf)

## **CAPÍTULO XX. LA COMPLEJIDAD Y LA PSICOLOGÍA SOCIAL EN EL AULA**

**Guillermo López Álvarez**

### **Introducción**

La presente experiencia de intervención educativa compleja ha surgido de un proyecto formativo complejo para profesionales de la educación y de la intención de colaborar y establecer de manera colegiada en la Licenciatura de Pedagogía de la Unidad UPN 142 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) el desarrollo del pensamiento complejo.

El principal reto de esta tarea es el reconocimiento de la necesidad de que en la Lic. de Pedagogía no se había atendido la formación inter y transdisciplinaria tal como lo prescribe el currículo. De tal manera que se han implementado una serie de actividades formativas complejas en las alumnas de la materia de Psicología Social: Grupos de Aprendizaje con la finalidad de ofrecer los conceptos, las habilidades y herramientas para afrontar los nuevos retos de una sociedad en intensa transformación educativa, cultural, científica y filosófica.

### **Fundamentación Teórica**

En cuanto al estudio de caso como diseño de investigación Flick (2015) plantea que:

Si estudiamos casos, podemos ver como caso a una persona, a una institución (como su familia), a una organización (donde esa persona trabaja), a una comunidad (donde vive) o a un acontecimiento (que esa persona ha experimentado), dependiendo del tema y la pregunta de investigación de nuestro estudio. (p. 71)

De donde se puede definir a esta investigación como estudio de caso en el sentido de la posibilidad de propiciar el pensamiento complejo a las alumnas de la materia de Psicología Social: Grupos de Aprendizaje del tercer semestre de la licenciatura en pedagogía en la Unidad UPN 142.

Por otra parte, es pertinente definir a la observación participante según Angrosino (2012): "Pero en la observación participante, las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia del investigador entre ellos como vecino y amigo que resulta ser también un

investigador,” (p.38), situación natural de involucramiento del investigador como profesor de la misma Unidad UPN 142.

Flick (2018) pone énfasis en el carácter circular de la investigación “Esta comprensión de proceso permite que nos demos cuenta del principio epistemológico de *Verstehen* con un grado mayor de sensibilidad que en los diseños lineales,” (p. 60), ya que la significación de la teoría que define al objeto se redefine, puesto que estima a la elaboración de la realidad en los procesos de investigación, agrega Flick (2018).

Señala Flick (2018) que el texto tiene importancia como material empírico:

En el proceso de reconstruir casos, se producen textos en los que se hacen los análisis empíricos reales: se reconstruye la visión del sujeto como su teoría subjetiva o se formula de esta manera; se registra y transcribe el curso de una interacción; las reconstrucciones de las estructuras latentes de significado se pueden formular solo a partir de textos dados con el detalle necesario. (p. 41)

De ahí que las notas de campo realizadas durante la observación participante favorecen el análisis y la comprensión de las interacciones, las construcciones como producto del proceso en estudio. Aspectos considerados en la investigación.

Por otro lado, Retamozo (2012) ofrece una visión del constructivismo actualizada con los replanteamientos y reflexiones de las problemáticas clásicas de la creación del conocimiento tanto en el nivel general gnoseológico como en el científico, epistemológico. De tal manera que el constructivismo ofrece posturas tales como la que sostiene que la realidad es configurada por la acción de los individuos en ella. Desde luego, las acciones de los individuos involucran a determinadas ideas que propician el surgimiento de los objetos y los datos en la investigación, esto ha permitido que la teoría del conocimiento constructivista sirva de base para una visión de la formación de la sociedad, agrega Retamozo (2012). Enfatiza Retamozo (2012) el concepto de “*lebenswelt*” como elemento u objeto central para indagar y comprender en el “mundo de la vida cotidiana” (p. 8), a la intersubjetividad y al sentido en la acción social. Conceptos que orientan la atención a los procesos de la vida cotidiana y su sentido o significado para el colectivo estudiado. Igualmente, Le Moigne (2006) enfatiza la condición perceptiva humana frente a la realidad con la tendencia cognitiva natural y el hecho de la construcción del conocimiento en nuestra experiencia en el mundo. Así, Le Moigne (2006) recalca el carácter no lineal del conocimiento y

la legitimación sociocultural del conocimiento en cuanto a su carácter “enseñable y accionable” (p.13). Criterio conveniente para orientar la propuesta formativa compleja en las alumnas de la materia de Psicología Social y Grupos de Aprendizaje en la Unidad UPN 142.

Por otra parte, Morin (2006) señala la importancia del tejido complejo de las disciplinas, la interrelación de las disciplinas y de los objetos, en la investigación y el conocimiento mismo. Agrega Morin (2006) la relevancia de la “ecología de la acción” (p. 33), destaca la acción en el medio con interacciones y retroacciones polifacéticas que originan sentidos imprevistos, inciertos, dada la riqueza de los fenómenos los cuales ofrecen resultados inesperados. De ahí la trascendencia de la colaboración, vinculación y “proyecto común de las ciencias” (p.8), que caracteriza a la transdisciplina.

De manera especial se consideran en la investigación los “Siete principios” de Morin (1979): el sistémico u organizativo (con el cual se reconoce la relación del todo y las partes), el bucle retroactivo o retroalimentación (que considera los procesos reguladores y sobrepasa la linealidad de la causalidad), el holográfico (que plantea la “contradicción” de que el todo está en la parte y la parte está en el todo), el bucle recursivo (el origen concurrente, productor y causante), de autonomía-dependencia o autoecoorganización (involucra al consumo de energía para sustentar nuestra autonomía), el principio dialógico (que abarca las formas más variadas) y el principio de reintroducción ( que recompone al sujeto, al que sabe en todo conocimiento). Estos principios guían a la presente investigación y son parte de lo que Morin nombra metaciencia y se reconoce que no se invalida a las ciencias, sino que las mejora.

De tal manera, Morin (2006) menciona la relevancia de los principios de la complejidad que tienen efectos de autonomía, la cual desafía nuestras decisiones y exige el cuidado constante de la dirección de nuestras acciones. Condición que requiere del trabajo crítico y la reconstrucción constante ante los nuevos eventos. Así, la creatividad es inherente, constante, incluso en el trabajo educativo.

## **Objetivo**

- El objetivo es organizar las acciones y estrategias pedagógicas para lograr la formación de la transdisciplina de las alumnas del 3° semestre de la Lic. en Pedagogía. Con esto se



pretende transformar la visión disciplinaria lineal del conocimiento, que será superado por una visión no lineal, compleja, caracterizada por la incertidumbre.

## **Metodología**

La formación del grupo de alumnas del tercer semestre se organizó a partir de la metodología de grupos de aprendizaje y se orientó inicialmente con el proceso de análisis y discusión del documento de Bleger (Grupos Operativos en la Enseñanza 1986), en la discusión grupal destacó, de entrada, el concepto de alienación-desalineación propiciada en el proceso individuo-grupo en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje y se reconoce a este proceso como horizontal y constructivista.

El grupo concluye acerca de la importancia del trabajo educativo en grupo en lugar de esperar la enseñanza del maestro igualmente, a reconocer el aporte individual y la cooperación del grupo en el aprendizaje. En este momento se destaca que la acción grupal de aprendizaje significa asumir el compromiso de aprender por sí mismo en articulación con la tarea y la cooperación grupal, que ya ofrece la ruptura del modelo de aprendizaje directivo o vertical tradicional. Con lo anterior el grupo enfatiza la extinción del estereotipo del maestro tradicional, vertical, lineal. Igualmente, la dinámica de grupo adquiere significado como dialéctica individuo-grupo que se dinamiza como individuo-sistema en un creciente incremento de intercambio de conocimientos y reestructuración grupal.

Así, el grupo continuó comentando, aclarando cómo el trabajo en grupo permite desarticular, transformar estereotipias. Luego se agrega que la clase cura, que relativamente los grupos son terapia. Esto en el sentido de superar roles caducos por roles activos transformadores. En relación al mismo tema se trató el asunto de la separación mente cuerpo, luego se comenta en cómo el estereotipo nos maneja de manera inconsciente, y pagamos el precio haciendo algo que no corresponde. De tal manera que actuar de manera natural nos facilita ser humanos, inciertos y superar la lógica lineal de lo bueno-malo, verdadero-falso. Al final quedó claro que el trabajo en grupo desenajena y favorece la creatividad y la formación de roles auténticos con aprendizaje significativo.

Después de un tiempo el grupo se organiza de manera independiente decide cómo trabajar con el documento, la tarea. El grupo comenta el concepto de ansiedad: buscar algo más

de lo que se, transformar mi rol de aprender aislado, en nuestro rol de aprender en grupo, reflexiones que permiten ver el incremento de la conciencia e importancia de la dinámica de aprendizaje grupal.

En relación al tema de la información, se enfatiza su importancia en los diversos sistemas naturales y con la relación evolutiva del grupo, desde la complejidad. Enseguida, después de recapitular lo anterior relacionado con la segunda ley de la termodinámica de Prigogine (1997) en cuanto a que los sistemas fluctúan gracias a la dinámica de la energía e información entre los elementos del sistema, y se coloca el acento en el tema de la información y el efecto evolutivo en la acción grupal.

Luego se concluyó el tema y se señalaron los aspectos importantes, transformadores de la teoría grupal y su metodología de la enseñanza. Se destacó que la ruptura de estereotipos es un aspecto muy importante e interesante del proceso vivido simultáneo a la guía de lo teórico estudiado, destacando la importancia de la tarea en cuanto a unir al grupo, integrarlo.

Posteriormente se analizaron los conceptos de Piaget: asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio, esto se relacionó con la dinámica individuo sociedad-contexto ya señalada previamente. Elementos que incluyen una visión interdisciplinaria y compleja práctica, de parte del grupo.

Luego, se abordó el tema de la psicología social y el grupo relacionó el tema con el uso de la psicología social y el sentido de manejo de la misma para dominar o apoyar a los colectivos. Enseguida el grupo señaló la importancia de lo individual y lo social, antropológico cultural que entra en juego en las relaciones colectivas. Se comenta con un esquema en el pizarrón la interrelación socio-cultural-educativo y psicológico en la que destaca ya la visión inter y transdisciplinaria explícita. Enfatiza el grupo la relación de los principios constructivistas sociales de Retamozo simultáneos a las ideas no lineales del conocimiento y el carácter aplicable de lo estudiado a lo social de Le Moigne y la inter y transdisciplina de Morin.

Agrega el grupo que la importancia de lo profiláctico-terapéutico es un proceso de equilibrio individual-social y que la educación o intervención formativa es decisiva para transformar a la sociedad. Coherente con los principios de los autores mencionados. Luego, el grupo destacó el sentido empresarial y político de la psicología social, así como la perspectiva

ideológica de clases de la psicología social en la sociedad, hecho que muestra el manejo interdisciplinar de lo aprendido. Posteriormente el grupo rescató el trabajo de E. Fromm y de Pichón Riviére como interdisciplinarios e interventores educativos, congruente con los principios mencionados anteriormente.

Enseguida, se abordaron los conceptos de transferencia y contratransferencia en juego constante tanto en el manejo de la información como en los roles de alumnas (os) y maestros (as), fenómenos a considerar en clase. Así como el significado de la actividad subjetiva, como individualidad consciente. Luego se logró un cierre acerca de los grupos, la transdisciplina, la psicología social, lo subjetivo y la transferencia. En el que se reconoció la riqueza de la visión compleja para reconocer y articular en la educación la diversidad de elementos en juego.

Con los elementos mencionados el grupo examinó las materias de su carrera, reconocieron su interrelación y complejidad, y les dieron el sentido de identidad profesional. De ahí pasaron a la idea de la filosofía, hablaron de la cultura, costumbres y así fueron deduciendo su filosofía e identidad: su manera de ver las cosas con las expresiones soy mexicana, alegre, mi visión de las cosas... etc.

Posteriormente el grupo expuso los aspectos de la subjetividad y el fracaso escolar, comentaron cómo la subjetividad-individualidad es diferente en cada alumno y cómo cada educador las omite, aunque puede considerarlas en el proceso formativo. Y cómo el trabajo en el aula se puede evaluar, en el sentido de una investigación, cada quien aporta y el grupo elabora y transforma la información que implica a la individualidad también, como en la dinámica de grupo practicada.

A manera de conclusión final el grupo expuso el tema de educación compleja de L. Frade (2016) y el de interdisciplina y transdisciplina de E. Morin (2015), que por medio de un gráfico se articuló con el tema de grupos operativos de Santoyo (1981). Aquí se mostró la inter y transdisciplina inherente en los procesos grupales (educación, didáctica, psicología, sociología, cultura, política, filosofía y la ética), por otro lado, se relacionó con el concepto de educación transdisciplinar de Frade (2016), que articula a la nutrición, la crianza, la formación, la interacción psico-socio-cultural, simultáneos a una intervención educativa principalmente informal de parte de los padres a los hijos. Este gráfico muestra la aplicación de la complejidad-transdisciplina al último tema del curso: los grupos operativos aplicados a la enseñanza de Santoyo (1981).

Dichas conclusiones se fundamentaron en la visión del grupo operativo y a la psicología social con el enfoque de la interdisciplina y transdisciplina entre psicología, sociología y educación principalmente. De lo anterior destaca la implementación-comprobación de los principios teóricos que se aplicaron y la formación compleja en la dinámica grupal.

A manera de integración, en los trabajos finales de curso cada alumna puso énfasis en los siguientes aspectos: en cuanto al proceso de aprendizaje en grupo se comentó que al principio no existía el grupo como conjunto de alumnas organizadas y unidas para aprender y trabajar juntas, pero con el trabajo grupal se ha logrado el autoaprendizaje y el pensamiento crítico, lo cual ha permitido aprender a convivir y que el conocimiento no se da por hecho, se construye en el grupo.

Por una parte, se han logrado desaparecer las estereotipias y modificar la conducta de cada quien y la superación de esa barrera favorece ver la realidad de modo más claro. Por otro lado, se ha aprendido a convivir con los demás, ser como somos realmente en un proceso de saber hacer y saber pensar con la alternativa participativa del estudio, del conocimiento en grupo, firman.

Con el trabajo en grupo cada quien aprende a ser líder, orientar el proceso de aprendizaje y apoyar de manera solidaria al grupo en el logro de las metas. El trabajo en grupo ha diluido el miedo a participar, ha incrementado la comunicación y a reconocer nuestras diferencias para impulsar la democracia y el bienestar del grupo con base en el concepto de “aprender a aprender” de manera individual-colectiva. El concepto tradicional de maestro desapareció, ha surgido un colectivo capaz de autogestionar su aprendizaje.

Gracias a la dinámica del grupo se logró comprender el valor del socioconstructivismo que involucra las ideas de J. Piaget en cuanto a un proceso de asimilación-acomodación y adaptación que propicia la elaboración de esquemas. Igualmente, los elementos socioculturales de Vygotsky implícitos en el trabajo de grupo, ha favorecido la visión más amplia del mundo por medio del aprendizaje significativo y colaborativo.

De manera particular, el reconocer la individualidad de cada quien ha permitido valorar las decisiones propias e incrementar la autoestima, el respeto propio y a los demás. Esto favorece enfrentar la profesión de educador y la vida, aunque son un reto difícil ahora con el lazo de

amistad y apoyo del grupo es diferente, apoyas y recibes apoyo. Se logró la participación e integración total del grupo.

Hemos reflexionado, dejamos de ser conformistas, la motivación, el compromiso, la interacción y la comunicación han favorecido la sinergia y la creatividad. La red vincular, dialéctica, ha modificado al sujeto individual en sujeto grupal. Los grupos de aprendizaje han jugado el papel de una psicología social que favorece el aprendizaje afectivo y cognitivo, el desarrollo de las personas. La interacción ha transformado los esquemas referenciales individuales con los que se opera en el mundo, concluye el grupo. Este tipo de pedagogía debe incluirse en el currículo escolar, agregan.

En cuanto al aspecto interdisciplinar y transdisciplinar el grupo ha definido la relación-conexión entre disciplinas en la búsqueda del conocimiento y de la solución de problemas. Igualmente, la transdisciplina se entiende como tejido de relaciones y cooperación de diversas disciplinas para comprender y resolver problemas de manera integral, exhaustiva. Se logra encontrar, comprender lo multidimensional de las cosas con la transdisciplina, afirma el grupo.

El grupo comenta que ambos conceptos se dieron en el proceso de aprendizaje grupal: la filosofía como visión o manera de pensar ha estado involucrada y ha ofrecido la claridad de las innovaciones, lo sociológico como el cambio del grupo pasivo a uno más activo, lo psicológico ha permitido reconocer a la individualidad y su transformación, la pedagogía como ciencia de la educación ha dejado claro el proceso cognitivo del grupo, lo político como un proceso de empoderamiento individual-grupal en el proceso de aprendizaje, lo ético en cuanto al juego de valores tales como la solidaridad, cooperación y unidad del grupo. Y desde luego lo biológico y cultural como seres vivos con los procesos de adaptación y conservación incesantes. Todo lo anterior tiene que ver con una actitud profesional de crítica a la enseñanza lineal para favorecer el aprendizaje comprometido personal y grupalmente.

## **Resultados y conclusiones**

Esta parte del trabajo de investigación permite aludir y demostrar el metaparadigma de la complejidad con la interpretación del proceso formativo del grupo de alumnas de la licenciatura de pedagogía con base en los siete principios de Edgar Morin. De tal manera que el proceso

formativo del grupo de estudiantes del tercer semestre ha integrado al grupo operativo y al pensamiento complejo desde el momento en que decidió trabajar como grupo de aprendizaje.

El grupo de estudiantes ha construido en el trabajo cotidiano del aula a un nuevo grupo y ha demostrado la relación dialéctica individuo-sociedad incluyendo al aprendizaje en grupo y a la transformación individual simultánea. También el grupo ha vivenciado la forma natural de evolucionar en sociedad con las implicaciones psicológico-educativo-culturales inherentes. En este proceso ha validado igualmente, los principios “enseñables y accionables” que legitiman la cultura según Le Moigne. En cuanto al pensamiento complejo, el grupo ha demostrado su aprendizaje de la interdisciplina y transdisciplina en la dinámica del curso y en los trabajos finales elaborados como ya se ha mencionado anteriormente.

De manera especial se puede señalar que el grupo ha mostrado el principio complejo organizativo-sistémico en cuanto a considerarse como un todo y como parte del todo en el proceso del trabajo grupal.

También el grupo ha sido retroactivo, se ha retroalimentado en su proceso formativo al superar lo lineal-causal y ofrecer alternativas creativas en su interrelación y aprendizaje como grupo, al establecer un tipo diferente de trabajo educativo.

Con la participación individual consciente en la relación constructiva del aprendizaje en grupo, las alumnas han demostrado el principio holográfico, en cuanto a reconocer que la parte está en el todo y el todo está en la parte como sociedad y cultura.

El grupo ha vivido y demostrado en su proceso formativo el bucle recursivo en el sentido de ser productor y causante simultáneo de su conocimiento.

La autonomía-dependencia del grupo se manifestó en diferentes momentos del curso como proceso de autoorganización con el reconocimiento de la interacción individualidad-grupo y el vínculo cotidiano en el proceso formativo.

El principio dialógico se demostró en el trabajo de grupo cuando cada alumna se reconoció como diferente y reconoció al resto del grupo como otras, al mismo tiempo que aceptó la relación educativa mutua.

Aunque durante el proceso formativo el grupo de alumnas mostró la conciencia de su proceso individual y de grupo, en los momentos finales del curso y en los trabajos finales del semestre ha quedado demostrada su capacidad de reintroducción, se reconocieron como sujetos de aprendizaje y reflexionaron lo vivenciado para concluir su proceso. Una especie de reconocimiento de viaje del que se vuelve como otro, como diferente, gracias al aprendizaje y autoconocimiento de sí mismo.

De tal manera que el pensamiento complejo y el trabajo en grupo han incrementado la ética del grupo, aceptarse, convivir, aprender y cooperar como iguales. Transformar la educación con un matiz humano, lo cual genera una cultura y una democracia efectiva, creciente.

### **Referencias bibliográficas**

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación participante en Investigación Cualitativa*. Ed. Morata. Madrid.

Bleger, José (1986). 'Grupos operativos en la enseñanza', *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*, Nueva Visión, 20 pp. Pdf.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ed. Morata. Madrid.

Frade Rubio, Laura Gloria (2016). *Complejidad y Competencias: Acerca del Cambio Paradigmático Necesario y Posible en la Educación Contemporánea*, Tesis presentada en opción al grado de doctora en Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.

Morin, E. (1979). *La Cabeza Bien Puesta, Repensar la Reforma, Reformar el Pensamiento (Bases Para una Reforma Educativa)*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Flick, Uwe (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ed. Morata-Paideia. Madrid.

Morin, Edgar y Le Moigne, Jean-Louis. 2006. *COLOQUIO DE CERISY, Inteligencia de la Complejidad Epistemología y Pragmática*, Dirigido por Edgar Morin y Jean-Louis Le

Moigne. Ediciones de l'aube. Colección Société et Territoire Dirigida por Xavier Gizard y Jean Viard. [www.aube.lu](http://www.aube.lu)

Prigogine, I. (1997). ¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del orden al caos. Barcelona: Tusquets, Editores.

Retamozo, Martín. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales. DF (México): Fondo de Cultura Económica.

Pdf Recuperado de <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/20.pdf>

Santoyo Sánchez, Rafael (1981). "Algunas Reflexiones Sobre la Coordinación en los Grupos de Aprendizaje" en Perfiles Educativos, No. 11, pp. 3-19.



*Propuestas educativas en el campo transdisciplinar. Miradas desde la práctica docente* se publicó en abril de 2021.

**El trabajo cotidiano en las aulas y a través de experiencias formativas propiciadas a partir de la transdisciplinariedad, permite exponer los intereses que docentes y discentes generan para redimensionar los abordajes de conocimientos en los diversos niveles educativos, desarrollar investigaciones y presentar propuestas innovadoras colaborativas. Redimensionar los espacios educativos representa una labor en construcción, de sistematización y aprendizajes en beneficio de las comunidades.**

