



GESTIONAR EL CURRÍCULO TRANSVERSAL. MODELO Y MEDIACIONES PARA SU LOGRO

Uribe López Alejandro

RED COOINTEGRA

alejandro.uribe.lopez@gmail.com

Mediaciones para el aprendizaje en un currículo transversal en Educación Básica y Superior

Arreola Flores Rocío del Carmen

Secretaría de Educación del Estado de Jalisco

rocio.arreolar@gmail.com del.arreola@jaliscoedu.mx

Responsabilidad social en educación superior posibilidades desde la transversalidad. El sentido otorgado por los estudiantes

Ruth Catalina Perales Ponce

Red de Posgrados en Educación, A.C.

ruthperales2004@yahoo.com.mx

Un modelo curricular para el trabajo de la transversalidad en Educación Superior

Liliana Lira López

Universidad Marista de Guadalajara

liralili@yahoo.com.mx

Coordinacion.doctoradoeduc@umg.edu.mx

Área temática: 5. Currículo

Línea temática: Currículo como planes y programas de estudio



Resumen general del simposio

El simposio presenta tres aportaciones derivadas de investigaciones sobre los diseños e implementaciones de currículos transversales. En el primer texto: “Mediaciones para el aprendizaje en un currículo transversal en Educación Básica y Superior” la Dra. Rocío Arreola realiza un análisis de trayectoria formativa, desde el programa curricular propuesto por la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) para Educación Básica en lo referente al diseño de proyectos integradores hasta Educación Superior en una IES donde se implementa también

esta estrategia de proyectos integradores. Se analiza los resultados de una investigación realizada en una universidad privada sobre un currículo transversal a partir de lo que dicen los estudiantes y vincula con lo propuesto en educación básica. Este análisis encontró que, es relevante la interacción con los otros, priorizando el uso de lenguaje como herramienta de mediación. En el texto de la Dra. Ruth Perales: “Responsabilidad Social en Educación Superior posibilidades desde la transversalidad. El sentido otorgado por los estudiantes” presenta el sentido que le atribuyen los estudiantes universitarios a su formación por medio de un currículo transversal diseñado por una IES privada. Los resultados permiten descubrir cómo desarrollar en su perfil las competencias transversales de sustentabilidad y responsabilidad social, las acciones que les permitió crear una visión de la solidaridad y una mayor conciencia ecológica. Por último, el texto: “Un modelo curricular para el trabajo de la transversalidad en Educación Superior”, la Dra. Liliana Lira presenta un modelo para la implementación de un currículo transversal, derivado de una investigación en una universidad privada. En el diseño del modelo se retoman elementos teóricos de currículo transversal, así como los datos construidos sobre la experiencia de los estudiantes al transitar por este tipo de currículo. Dicho modelo presenta dos perspectivas articuladas para su diseño e implementación: la pedagogía y la gestión.

Palabras clave: Diseño curricular, transversalidad, mediación pedagógica

Semblanza de los participantes en el simposio

Uribe López Alejandro

Doctor en Gestión de la Educación Superior por parte de la Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en proyectos de educación, capacitación docente, gestión educativa y diseño curricular. Colaboró en los “Estados del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco a Nivel Nacional” por parte del COMIE. Ha publicado diversos artículos y libros sobre tecnología y gestión educativa. Actualmente labora como investigador en la Universidad Marista de Guadalajara así como en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro. Es además cofundador de la RED COOINTEGRA, especializada en la investigación y formación docente.

Arreola Flores Rocío del Carmen

Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Posdoctorado en Investigación Cualitativa por la Universidad Barceló sede Buenos Aires Argentina. Ha participado en equipos de investigación tanto nacionales como internacionales. Sus líneas de investigación son la formación docente y pedagogía hospitalaria. Su producción es sobre la formación de docentes hospitalarios y la

formación de investigadores educativos. En la actualidad es docente e investigadora en la Universidad Marista de Guadalajara y en CEPC Universidad, así como supervisora de educación preescolar en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

Ruth Catalina Perales Ponce

Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Ha coordinado investigaciones estatales y nacionales. Sus líneas de investigación se orientan en la formación de investigadores y la investigación de la investigación educativa. Su producción en formación de investigadores y generación de conocimiento educativo desde la responsabilidad social. Actualmente es docente e investigadora en la Universidad Marista de Guadalajara. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) y fue secretaria ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A. C.

Liliana Lira López

Es Doctora en Educación por la Universidad la Salle. Tiene experiencia como docente y asesora de tesis de maestría, doctorado y posdoctorado en educación. Ha dirigido instituciones y programas de formación docente e investigación educativa públicas y privadas. Actualmente es Coordinadora Académica del Doctorado en Educación y encargada de investigación en la Universidad Marista de Guadalajara. Sus líneas de investigación son formación docente, de investigadores y pedagogías situadas. Su producción es sobre formación de investigadores desde metodologías integradas, situadas y modelos de gestión pedagógica. Miembro de la Red de Posgrados en Educación, A.C y de varios comités de evaluación.

MEDIACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN UN CURRÍCULO TRANSVERSAL EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR

Arreola Flores Rocío del Carmen

Resumen

Se presentan los resultados del análisis de la propuesta para docentes de Educación Básica con los proyectos integradores en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, con el objetivo de identificar las mediaciones pedagógicas propuestas a los docentes, así como el resultado de la narrativa de estudiantes universitarios con relación a las mediaciones pedagógicas que encontraron significativas. Dichos resultados son parte del análisis documental de la propuesta de los proyectos integradores y del estudio fenomenológico del significado que otorgan los estudiantes a la formación dentro de un currículo transversal. Se realizó primero un análisis documental de la propuesta metodológica de los proyectos integradores de Educación Básica, posteriormente un análisis de corte fenomenológico inductivo con la narrativa de seis grupos focales en una universidad privada del área metropolitana del estado de Jalisco. Se parte del concepto de mediación desde la postura de Vygotski (1976) para conceptualizar mediación pedagógica. Las mediaciones pedagógicas que se encontraron fueron la interacción con los otros, aquellas que se vinculan a situaciones reales y las acciones de manera individual, priorizando el uso del lenguaje como herramienta de la mediación.

Palabras clave: mediación pedagógica, currículo, currículo transversal, educación básica, educación superior

Introducción

De manera frecuente se escucha hablar entre los docentes de estrategias, planes de trabajo, técnicas, y pueden mencionarse un sinfín de ellas, sin embargo, existe un término poco mencionado, al menos en el contexto de educación básica y que se utiliza en educación superior, la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica permite que el docente como sujeto mediador, sea un apoyo, un guía y como su nombre lo dice, un mediador entre lo que estudiante ha de aprender y el contexto, con la finalidad de desarrollar funciones psicológicas superiores (Vygotski, 1979), que permitan al estudiante aprender y comprender el mundo que lo rodea.

El desarrollo de funciones psicológicas superiores (atención, memoria, lenguaje) inicia de manera formal en la educación básica, para ser precisos en educación básica, sin embargo, este desarrollo no queda ahí, se continúa en la educación superior (y a lo largo de la vida), si bien, con matices, por la edad y complejidad de lo que se aprende, no dejan de estar presentes los signos y herramientas (Vygotski, 1979) que el docente utiliza para mediar el aprendizaje.

Por lo anterior, en la presente se realiza un recorrido por las mediaciones que se realizan en la educación básica en el marco de la metodología que se utilizan en los proyectos integradores, con la finalidad de hacer una discusión entre los resultados que se obtuvieron en una investigación que se realizó en una Universidad Privada el Área Metropolitana de Guadalajara (UPAMG) respecto a las mediaciones que los estudiantes encontraron significativas en su trayecto por las materias institucionales como parte de un currículo transversal en el que también se utilizan proyectos integradores en el trabajo de estas materias.

Desarrollo

Diversos autores, como Freire, Ausubel, Tebar, entre otros, conceptualizan la mediación pedagógica, sin embargo, coinciden en la importancia del papel del docente en ella. Por ello, se tomó el concepto de mediación de Vygotski (2006), que conceptualiza partiendo de la actividad práctica, en este caso de los estudiantes, pues dicha actividad “está mediada por herramientas en el sentido literal de la palabra, y por otra, mediada por las herramientas en sentido figurado, por las herramientas del pensamiento, por los medios con ayuda de los cuales se realiza la operación intelectual, o sea, mediada con ayuda de palabras” (p. 165). Es decir, la mediación pedagógica consiste en dos, las herramientas que utiliza el docente, como artefactos: libros, cuadernos, tableta, pizarrón, material didáctico y por otras las herramientas del pensamiento, como el lenguaje. Por tanto, la mediación pedagógica incluye tanto las acciones, como las herramientas y el lenguaje que el docente utiliza para que los estudiantes aprendan y con ello, desarrollen funciones psicológicas superiores que les permitan conocer, transformar y enfrentar el mundo.

La propuesta de Vygotski (1976) consiste en la mediación del docente a partir de la relación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento por medio de la mediación con artefactos culturales, como se puede observar en el triángulo fundamental de la mediación (figura 1).

Figura 1



Triángulo fundamental de la mediación.

La figura muestra el Triángulo fundamental de la mediación (primera generación), en donde S es el sujeto que conoce, O el objeto de conocimiento y M la mediación por medio de artefactos culturales. Fuente: Vygotski, 1979.

Entonces, la mediación que propone Vygotski (1976) permite que el docente utilice las herramientas y signos que se encuentran en el contexto del estudiante, de tal manera que esto, contribuye al desarrollo de funciones psicológicas superiores y a la construcción de su aprendizaje. Y precisamente esto constituye la mediación pedagógica, aquellas acciones del docente que ponen en juego con el estudiante (S) en interacción con lo que ha de aprender (O) y las herramientas y signos para aprender (M), pero todos en una relación que se mediatiza por medio de lo que hace o no el docente.

La mediación pedagógica puede ser estudiada desde distintos ángulos, en educación básica del estado de Jalisco, nos interesa el análisis de la propuesta metodológica de los Proyectos Integradores (PIEB) que se plantean como “estrategia flexible y de consulta para la comunidad educativa dirigida en especial a los docentes (...); encaminada a fortalecer la práctica educativa y con la intención de que logren potenciar: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores” (SEJ, 2022a, p. 3).

Lo anterior, congruente con lo que plantea Vygotski (1979) respecto al uso de herramientas que permitan potenciar el desarrollo de funciones psicológicas superiores, entendidas en los PIEB como habilidades. Y en donde se retoma la interdisciplina entre los campos de formación

académica y las áreas de desarrollo personal y social (SEP, 2017) y la transversalidad a partir de la puesta en marcha de proyectos integradores que permitan atender problemas y situaciones cotidianas.

Dentro del currículo de la UPAMG se establecen cuatro ejes de formación: desarrollo personal, socio comunitario, emprendimiento e investigación, por medio de diez y nueve materias institucionales a lo largo de ocho o nueve semestres (dependiendo la carrera). La intención del currículo transversal es formar a los estudiantes de manera personal y profesional, incentivando actitudes, valores, comunicación, flexibilidad, toma de decisiones, investigación, responsabilidad social, entre otros. A partir de la premisa de que la responsabilidad social, la investigación y la formación humana contribuyen a formar estudiantes comprometidos y éticos ante el mundo, actuando en consecuencia; lo anterior, evidencia en foco del currículo transversal de la UPAMG que se enfoca como en Educación Básica en la formación de personas éticamente comprometidas, con el desarrollo de conocimientos de manera integral.

Así pues, la presente es el resultado de un análisis entre los resultados una investigación, una realizada en una UPAMG, con el objetivo de recuperar el sentido que atribuyen los estudiantes a su formación desde la experiencia vivida en las materias institucionales; y la propuesta de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, con la metodología de los proyectos integradores.

Para el análisis de las mediaciones de la investigación de la UPAMG y de las mediaciones de la propuesta metodológica de los proyectos integradores de Educación Básica (Proyectos Integradores en Educación Básica, PIEB); se realizó primero un análisis documental de la propuesta metodológica de los PIEB con la finalidad de identificar las mediaciones que se proponen al docente en esta metodología. Se retomaron seis proyectos integradores, dos por cada nivel educativo, dos para educación preescolar, dos para educación primaria y dos para educación secundaria.

Primero se analizaron las guías instruccionales con ayuda del programa MAXQDA 11 y se identificaron las actividades propuestas a partir de las cuales se analizaron las mediaciones pedagógicas, ya sea con herramientas simbólicas o con herramientas como artefactos culturales. Después de identificar las regularidades en las actividades propuestas se realizó un cuadro de doble entrada y finalmente un mapa de relaciones en el programa *lucidchart*.

Posteriormente, se retomaron los resultados de la investigación de UPAMG, respecto a las estrategias que los docentes utilizaron y que fueron significativas. En específico, las tablas cualitativas que se presentan en este apartado. Se analizaron desde la postura fenomenológica y de manera inductiva, para ello se utilizó como apoyo el programa MAXQDA 11, con la finalidad de identificar las mediaciones pedagógicas que los estudiantes refieren son significativas. Después se realizó un cuadro de doble entrada para identificar las mediaciones y las implicaciones docentes como mediador pedagógico.

Finalmente, con los resultados de la investigación de la UPAMG y del análisis documental de los PIEB, se realizó un mapa de relaciones en donde se identificaron semejanzas y diferencias

respecto a las mediaciones pedagógicas propuestas en los PIEB que priorizan la interdisciplina y transversalidad y las mediaciones identificadas en la UPAMG bajo el marco de las materias institucionales en un currículo transversal.

Las mediaciones pedagógicas en Educación Básica en el marco de los proyectos integradores

La propuesta metodológica de los proyectos integradores presenta dos tipos de mediaciones, aquellas que están vinculadas con la interacción con los otros y las que requieren acciones individuales y que están centradas en el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la atención mediata (Vygotsky, 1979), que se recuperen con acciones que solicita el docente, como registrar, observar, entrevistar y responder preguntas; que permiten la mediación pedagógica (tabla 1).

Tabla 1. Mediaciones pedagógicas en la propuesta de los Proyectos integradores.

Mediación pedagógica	Implica
Acciones individuales	Interacción con el contexto, trabajo en la Zona de desarrollo potencial, intervención docente por medio de preguntas y acciones concretas que implican al estudiante (dibujar, leer, escribir, observar).
Interacción con los otros	Actividad práctica que se propone que el docente propicie y en donde se hace uso del lenguaje (compartir, discutir, discernir, dialogar).

Elaboración propia. La tabla muestra las mediaciones pedagógicas propuestas en los proyectos integradores en Educación Básica en el Estado de Jalisco.

Dentro de los dos tipos de mediaciones que se encontraron en el análisis de los PIEB, se observaron las actividades propuestas al docente, que involucran ambas mediaciones, se observan acciones individuales, como se muestra en uno de los proyectos integradores de secundaria en donde el diseño instruccional especifica que el docente solicite leer, “leamos nuevamente los eventos e identifiquemos los proyectos e ideas independentistas que se mencionan, los cuales fueron propuestos mediante tres postulados en esa época” (SEJ, 2022, p. 16) y, la mediación que implica la interacción con los otros, como por ejemplo, “Reflexionemos la siguiente pregunta: ¿Quién encabezó la segunda fase de la guerra de Independencia? ¿Y en qué año?” (SEJ, 2022, p. 15) donde se solicita al docente que los estudiantes de secundaria reflexionen alrededor de una pregunta de manera grupal.

Para el logro de ambas mediaciones pedagógicas, se encontraron acciones que se solicitan al docente en los PIEB para poner en juego con los estudiantes y que tienen implicaciones en el desarrollo de procesos psicológicos superiores (tabla 2). Las acciones van desde la descripción, el dibujar, registrar, observar, imaginar, responder preguntas y compartir, que implican el uso de herramientas tanto simbólicas como físicas, cuadros, bitácoras, líneas del tiempo, gráficas y maquetas.

Tabla 2. Acciones que propician la mediación pedagógica en la propuesta de los Proyectos integradores.

Tipo de mediación pedagógica	Acciones propuestas al docente	Herramientas que propician el desarrollo de procesos psicológicos superiores
Acciones individuales	Describir, dibujar, observar, registrar, investigar, graficar, imaginar, leer, escribir, responder preguntas	Líneas del tiempo, libros, cuadernos, videos, bitácoras, álbum del alumno (preescolar únicamente), museos, exposiciones.
Interacción con los otros	Dialogar, jugar, compartir, platicar, contrastar, comentar	Herramientas simbólicas: uso del lenguaje

Elaboración propia. La tabla muestra el tipo de mediación pedagógica y las acciones propuestas al docente, así como las herramientas que propician el desarrollo de procesos psicológicos superiores en las propuestas en los proyectos integradores en Educación Básica en el Estado de Jalisco.

Como puede observarse, en la propuesta de los PIEB se propicia la mediación pedagógica en dos sentidos, ya sea de manera individual y con interacción con los otros y viceversa, pero en las acciones que se proponen al docente, este tipo de mediaciones pedagógicas están presentes, lo cual obedece al proceso de internalización del que Vygotski (2006) habla, en donde para que el aprendizaje se dé es necesario que este venga del exterior (contexto) para luego internalizarse (interior del sujeto), como sucede con los tipos de mediaciones pedagógicas encontradas en el análisis.

Mediaciones pedagógicas en Educación Superior en un currículo transversal

Las mediaciones pedagógicas que se encontraron dentro de la narrativa de los estudiantes pueden dar cuenta de dos tipos, ambas tienen su origen en el contexto, en la interacción con los otros y en el lenguaje. Así, las mediaciones pedagógicas en las que más significado encuentran los estudiantes de las licenciaturas que participan en un currículo transversal, son dos, aquellas que se vinculan a situaciones reales y las que permiten la interacción con los otros (tabla 3).

Tabla 3. Mediaciones pedagógicas desde los estudiantes.

Mediación pedagógica	Implica
Actividad vinculada a situaciones reales	Interacción con el contexto y otros, actividad práctica situada, lenguaje como herramienta de mediación pedagógica.
Interacción con los otros	Actividad práctica, uso del lenguaje (compartir, discutir, discernir, dialogar), reconocimiento y vinculación con los otros.

Elaboración propia. La tabla muestra la caracterización de las mediaciones pedagógicas encontradas desde la narrativa de los estudiantes.

La primera, la mediación pedagógica con un enfoque centrado en la práctica y vinculado a situaciones reales, ya sea de una comunidad o de instituciones a donde los estudiantes acuden producto del trabajo realizado en las materias institucionales, fue significativa para los estudiantes desde su narrativa.

En el enfoque práctico vinculado a situaciones reales, los estudiantes ponen en juego sus competencias tanto disciplinares como de las materias institucionales. Estas experiencias, asociadas a situaciones reales, han resultado significativas y a la vez, se ha forjado como una mediación que caracteriza al docente de la UPAMG y en específico en las materias institucionales.

La práctica se prioriza como una necesidad de las materias institucionales, más allá de los conocimientos teóricos es necesario vincularlo con la práctica situada, en donde, por medio de los proyectos se vincula la teoría y práctica, pues se convierte en una realidad en las acciones que los docentes propician (Coll, 2010); cuando los estudiantes asisten a diferentes instituciones ponen en juego y viven la razón de ser de las materias institucionales formar personas con sentido de lo humano y sensibles al contexto.

La práctica situada, se vislumbra en el aprendizaje servicio que se vive a partir de las acciones que el docente provoca con la asistencia a diversas instituciones o A.C. que permiten a los estudiantes vivir una pedagogía activa y reflexiva (Carbonell, 2015), esta mediación pedagógica que sigue un enfoque situado ha permitido un aprendizaje significativo que los estudiantes reconocen como “bueno”, que les permite ver lo que han realizado: “yo ayudé, estuve ahí apoyando” (Ent. FG3), al tiempo que desarrollan competencias en situaciones sociales reales en un ambiente de colaboración, lo que se propone en la interacción con el contexto (Vygotski, 1979).

La mediación pedagógica centrada en la interacción con el otro, han permitido el acompañamiento a los estudiantes, siempre con miras a llevar a la práctica estos conocimientos. La exposición del docente ha permanecido como una forma de trabajar los contenidos, en

donde se utiliza el lenguaje como una herramienta (Vygotski, 1979) de mediación pedagógica del docente que propicia que los estudiantes precisen aquellos conocimientos o conceptos que se requieren de acuerdo a las necesidades que se presentan, como se muestra en la siguiente viñeta, “entonces por ejemplo yo sí logré los objetivos en las materias que me interesaban y que también el maestro desde mi punto de vista explicaba bien” (Ent. FG 4). Al mismo tiempo, se retoma la asesoría del docente como una forma de acercamiento a los estudiantes y que permite acompañar de manera directa, se observa la importancia del lenguaje dentro de la mediación pedagógica y cómo los estudiantes valoran este tipo de mediación.

El trabajo en equipo se utiliza “como recurso para enseñar, para ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras cooperativas (simples y complejas): para aprender juntos y ayudarse a aprender cada vez más” (Carbonell, 2015, p. 133). En donde se prioriza el aprendizaje entre pares, tomando en cuenta el contexto en el que se está trabajando y conformando los equipos desde la diversidad de carreras que convergen en las materias institucionales. Así, se presenta una vez más la importancia que los estudiantes le otorgan a la interacción con el otro y al lenguaje como producto de la mediación pedagógica que les significa para aprender.

Dentro del segundo tipo de mediación pedagógica que significa a los estudiantes, la interacción con el otro, refirieron disfrutar de las materias institucionales pues el compartir con otras carreras y compañeros de diversas disciplinas, lo que puede traducirse en trabajo en equipo y colaborativo. En el aprendizaje colaborativo el conocimiento se construye por medio de las interacciones sociales y favorece la autogestión de los grupos (Zarzar, 2010). Así que este tipo de mediación pedagógica que se promueve en el currículum transversal ha permitido a los estudiantes la construcción de aprendizajes compartidos por medio del lenguaje y la interacción.

Dentro de la mediación pedagógica, interacción con los otros, los estudiantes refirieron tener problemas con aquellos docentes de materias institucionales que obstaculizan este tipo de mediación, pues los estudiantes refieren, sobre todo que la formación de equipos de trabajo de diferentes licenciaturas o carreras, que no se tienen intereses comunes dificulta el trabajo que se realiza al interior del equipo; que trabajan por medio de la construcción de proyectos integradores con impacto en la comunidad (interdisciplinarios y de manera transversal). De la misma manera, en la narrativa de los estudiantes se refiere poca empatía entre algunos profesores y los estudiantes, lo que obstaculiza el aprendizaje y el trabajo que se realiza en las materias institucionales.

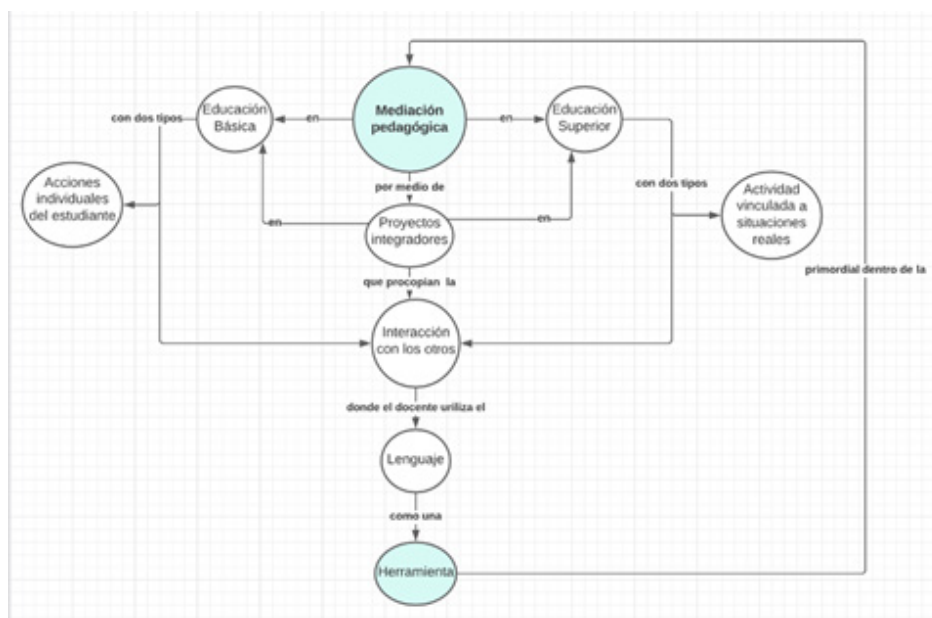
Con lo anterior, podemos dar cuenta de la importancia de la mediación pedagógica del docente, ya que, por un lado, los estudiantes valoran la interacción con los otros, pero al mismo tiempo, dan cuenta de lo que sucede cuando esta mediación no se planea de tal manera que la interacción con el otro permita la construcción del aprendizaje.

La mediación pedagógica en educación básica y educación superior

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron, encontramos que la mediación pedagógica que propone en los PIEB y las que significaron por medio de su narrativa en educación superior en una UPAMG, se centran en el uso del lenguaje como herramienta (Vygotski, 1979), dentro de la mediación que los docentes han de utilizar y utilizan para generar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan.

Coinciden en Educación Básica y Educación Superior, el trabajo por medio de proyectos integradores, que propician el uso de mediaciones pedagógicas de tres tipos. En Educación Básica, la mediación por medio de acciones individuales; en Educación Superior, la mediación por medio de actividades vinculadas a situaciones reales; y finalmente en ambas, las mediaciones con interacción con los otros (figura 2).

Figura 2. La mediación pedagógica en educación básica y educación superior



Elaboración propia. La figura muestra las mediaciones que se utilizan en Educación superior y las que se proponen en educación básica en la propuesta de proyectos integradores.

Como se observa en la figura 2, la mediación pedagógica en Educación Básica y Superior se centra en el uso del lenguaje como herramienta que se propicia para las mediaciones encontradas, se resalta el papel del lenguaje dentro de la mediación pedagógica y con ello lo que Vygotski (1979) afirmaba en relación con que el pensamiento es lenguaje y viceversa, pues se mantiene en el discurso de los estudiantes de la UPAMG cómo el docente mediante exposiciones (uso del lenguaje) propicia la precisión de conceptos y el aprendizaje, al mismo tiempo que los proyectos integradores que trabajan permiten el diálogo, la puesta en común,

como se observa el análisis de los PIEB y que se pudiera inferir sucede con la mediación de la interacción con los otros en la UPAMG, puesto que se refiere trabajan en equipos por medio de la creación de proyectos integradores.

Conclusiones

Las mediaciones pedagógicas que los docentes de educación básica se proponen por medio de los PIEB y en educación superior se utilizan en un currículo transversal, permiten u obstaculizan la construcción del aprendizaje de los estudiantes, esto parecería obvio a la luz de las teorías del aprendizaje, sin embargo, desde la narrativa de los estudiantes podemos encontrar esta dicotomía, por un lado, la mediación pedagógica puede resultar significativa, pero por otro, no es así. ¿De qué depende entonces? Según los resultados que se obtuvieron en la investigación, de la relación entre el estudiante, el docente y el tipo de mediación pedagógica que se realice, y aunado a esto, cómo se propicia dicha mediación pedagógica. Lo mismo sucede con la propuesta de los PIEB, pues es el docente que a partir de las acciones propuestas logrará o no, una mediación pedagógica que permita el desarrollo de funciones psicológicas superiores y con ello favorecer el proceso de aprendizaje.

La mediación pedagógica forma parte y ha de formar parte de la práctica docente, de las estrategias que utilizan y de los enfoques y metodologías que pueden llevarse a la práctica en las aulas de educación básica y educación superior, una propuesta que se evidencia que favorece la mediación pedagógica es la metodología de proyectos integradores, pues si bien en la propuesta de PIEB, solo se realizó un análisis, se puede dar cuenta que en los resultados que se obtuvieron en la UPAMG, los estudiantes significan la mediación pedagógica en la que el docente propicia la integración con los otros por medio, primordialmente del lenguaje.

La mediación pedagógica por medio de los proyectos integradores, donde el docente vincula el acompañamiento y el aprendizaje entre pares, contribuye a que los estudiantes desarrollen la “responsabilidad compartida de su aprendizaje, la iniciativa y el papel activo” (Navaridas, 2004, p. 57) dentro del marco de un currículo transversal, en educación superior y en el marco de la transversalidad en educación básica.

Los cambios que se están generando en la educación, nos demanda cuestionarnos los procesos de enseñanza de los que partimos, revisar el diseño de las actividades para los estudiantes y la evaluación de los resultados que obtenemos, puesto que el fin último es que los estudiantes aprendan a aprender, a ser autónomo a desarrollar capacidades y habilidades y ante estas competencias está la función docente, el diseño de actividades y su evaluación.

Por lo que es necesario trascender de una función docente tradicional a uno más participativo, en donde el docente sea un mediador entre lo que el estudiante ha de aprender y el contexto, en donde se vislumbra la importancia y pertinencia del lenguaje como una herramienta para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 33, No 2, 151-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114553>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitarias*. Universidad de la Rioja.
- Pérez, J. y Vallaey, F. (Coord.) (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad*. México D.F.: Universidad Autónoma de Yucatán, Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria y ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- SEJ. (2022). *Proyecto integrador secundaria. Personajes e ideas independentistas, el surgimiento de una nueva nación*. Recuperado de: <https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2022/05/Ficha-didactica-1.pdf>
- SEJ. (2022a). *Cuadernillo preescolar. Proyectos integradores*. SEJ/RECREA
- Vygotski, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.
- Vygotski, Lev. (2006). *Obras escogidas IV*. Madrid: A. Machado Libros.
- Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias México: Didaxis estudios superiores*.

RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR POSIBILIDADES DESDE LA TRANSVERSALIDAD. EL SENTIDO OTORGADO POR LOS ESTUDIANTES

Ruth C. Perales Ponce

Resumen

La educación como práctica institucional a lo largo de la historia no puede ser comprendida sin escuchar las voces de los estudiantes en quienes se vive y dan sentido al currículum al cual se integran en diferentes niveles educativos. En este sentido el presente texto se da cuenta de una investigación realizada en una institución de educación superior privada del estado de Jalisco en la cual se plantearon como objetivos el recuperar el sentido que atribuyen los estudiantes a su formación desde la experiencia vivida en las materias ubicadas en el currículo transversal institucionales y a partir de ello para detectar algunos elementos de mejora. Con un diseño cualitativo mediante entrevistas en grupo focales y con el análisis de sus narrativas, los estudiantes develaron el sentido que atribuyen a la implementación de las competencias transversales de sustentabilidad y la responsabilidad social y manifiestan como les han contribuido para desarrollar una visión de la solidaridad, la ayuda al compartir los conocimientos a los otros, una mayor conciencia ecológica respecto a su actuación individual y colectiva.

Palabras clave. Competencia transversal, estudiantes, sustentabilidad, responsabilidad social

Introducción

La UNESCO en 2009 establece entre los principios que deben atender las instituciones de educación superior para garantizar el cumplimiento de su responsabilidad social el de contribuir con una “formación de seres humanos críticos para ejercer la ciudadanía de manera activa, con principios éticos, para el desarrollo sostenible, la paz, el bienestar, la solidaridad, los derechos humanos y de la naturaleza y de esta manera construir sociedades más justas, de diálogo y equitativas” (Cevallos, 2012, p. 108).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es tanto un modelo de gestión como una política de mejora continua en las universidades mediante la implementación de cuatro procesos: la gestión ética y ambiental de la institución; la formación de ciudadanos responsables y solidarios; la producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes y la participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible, cada uno de estos procesos están interrelacionados y plantean una visión de gestión social del conocimiento en el que

la formación tiene un papel relevante. De acuerdo con Vallaey, una de las estrategias que favorecen realizar esta mejora en las universidades es “la articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad” (2008:209)

Es la formación articulada con la sociedad como puede apreciarse el núcleo que debe definir a las instituciones de educación superior. Asimismo, Vázquez y Ortiz (2018) afirman que las universidades están comprometidas con la innovación educativa la cual consideran forma parte su responsabilidad social tanto por sus aportaciones comunitarias y filantrópicas, así como al ofrecer una educación de alta calidad para que sus egresados puedan afrontar los problemas de la sociedad del futuro.

En concordancia con estos principios la institución de educación superior privada de Jalisco se compromete para que sus egresados sean agentes solidarios, innovadores y comprometidos con la responsabilidad social, desde su contexto local y con un horizonte global que les permita incidir en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelvan en la sociedad.

Desarrollo

La institución de educación superior privada de Jalisco mediante un modelo educativo integral, humanista y tecnológico pretende lograr con la formación de sus egresados a agentes de cambio y solidarios con la sociedad y con ello dar respuesta a su responsabilidad social que como institución educativa ha asumido por el presente y futuro de los jóvenes y su participación como ciudadanos del mundo.

El currículum institucional fue definido en el año de 2017 en este se plasma el trayecto formativo que deberán seguir los estudiantes y se precisan el desarrollo de las competencias transversales o genéricas a partir de las cuales se desarrollarán las habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes, con independencia de la carrera o área disciplinar a la que pertenezcan, y se integra por las siguientes: Cognitiva-Científica, Espiritualidad y Convivencia Social, Ética-Moral, Inserción Global y Sustentabilidad y de Responsabilidad Social.

Para el análisis del currículum institucional (transversal) se realiza la investigación con la primera generación de egresados bajo este modelo guiado por las preguntas: ¿Qué de la experiencia vivida en el currículo de materias institucionales les da sentido a los estudiantes para su formación?, ¿Qué del trayecto formativo narrado por los estudiantes, es lo esperado en el Currículo Institucional? y ¿Qué acciones, estrategias o métodos narrados por el estudiante dan cuenta de las formas de gestión de este currículo, de su pensamiento crítico y responsabilidad social? Atendiendo a los objetivos generales de recuperar el sentido que atribuyen los estudiantes a su formación desde la experiencia vivida en las materias institucionales y analizar dicho sentido respecto a lo esperado en este currículo para detectar algunos elementos de mejora. Esta contribución se centra en la tercera pregunta particularmente en la responsabilidad social.

La recuperación del sentido de parte de los estudiantes se realiza mediante entrevistas a grupos focales en las cuales se analiza las narrativas con un enfoque fenomenológico. Se llevaron a cabo un total de seis entrevistas a estudiantes del octavo semestre y quienes cursan su última asignatura de este currículo. Cada una de estas entrevistas grupales estuvo conformada por 67 estudiantes de un total de 88 (87.5 %). Las categorías fueron construidas de forma inductiva y en este texto se recupera lo relativo a la competencia transversal de Sustentabilidad y Responsabilidad Social.

Resultados

Lograr una formación para la responsabilidad social en los estudiantes implica como se ha señalado que los planes de estudio se encuentren articulados con las funciones sustantivas de la instituciones de educación superior pero también señalan la importancia de su articulación con la atención a problemáticas sociales reales, con ello la formación es pertinente y los estudiantes pueden adentrarse en la sociedad y sentar las bases para desarrollar un compromiso como futuros profesionales en los diversos campos de conocimientos.

En consecuencia, a lo anterior la institución del estudio definió dentro de las materias institucionales como una competencia general de egreso a la Sustentabilidad y Responsabilidad Social desde la cual se:

“permiten al alumno el reconocimiento de su responsabilidad y compromiso en tanto miembro de la sociedad, para la procuración de acciones que favorezcan tanto la preservación de los recursos naturales y el respeto a las costumbres, lenguas, identidades y creencias de las culturas, así como la promoción de la solidaridad, justicia y democracia social con los grupos más desprotegidos de nuestra sociedad” (2017).

Como puede observarse desde esta competencia transversal se invita a la acción de los estudiantes, y desde las cuales se dinamizan sus procesos de reflexión para la atención a problemáticas en contexto, se ponen en marcha la gestión de proyectos y con ello la creatividad y el trabajo colaborativo. Y esto fue posible recuperar en sus narrativas desde las cuales se da cuenta del sentido que atribuyen a su formación y que se concentra en dos aspectos: el ser solidarios desde la formación y el desarrollo de una conciencia ecológica que se describen enseguida.

El Ser solidarios desde la formación. Los estudiantes son conscientes que su formación les ha permitido en primer lugar a ser sensibles a los contextos diversos, esto se propicia con el acercamiento y trabajo directo en espacios fuera del aula, en donde el conocimiento de los contextos socioeconómicos diversos y la atención a las problemáticas que se viven en los mismos propicia en ellos salir de su “burbuja”, “ser sensible” y “abrir los ojos” ante realidades en las que pudieron intervenir y que se observa en las siguientes evidencias.

[...] y otra parte que me ayudó fue en esta materia de EIS, ver el mundo fuera de mi burbuja, porque desde chico vivo como en una burbuja, no conozco muchas partes de la ciudad, y yo pensaba que donde vivía, era toda la ciudad, a la hora que salí, de ir de la zona donde vivo me di cuenta de muchos aspectos que carecen mucha gente de aquí de Guadalajara, y pues hizo replantearme dónde vivo, estoy en el privilegio por así decirlo, y hay gente que incluso hasta le falta un techo donde dormir. (Ent. FG6)

[...] fui a la colonia de Arenales Tapatíos y aplicaciones cuestiones de qué es violencia, de cómo podíamos evitarla y todo, que sí se pude ver algo de diferencia en niños y así pude sensibilizar. (Ent. FG3)

[...] creo fue en segundo semestre, que fue como de experiencia social o algo así, como que me abrió un poquito los ojos a ser más consciente de las problemáticas que se viven, que a lo mejor por tener cierto privilegio pues a veces no nos damos cuenta, y pues me ayudó a eso, a abrir los ojos a ser más consciente (Ent. FG2)

Las experiencias fuera del contexto escolar como puede observarse conforme lo expresado por los estudiantes favorece el desarrollo de la conciencia social y les permite la reflexión de su propia condición humana, así como la empatía y el reconocimiento de los otros en situaciones adversas y con la posibilidad de intervención a partir de su formación profesional.

En segundo lugar, los estudiantes consideran ser solidarios, cuando ayudan a otros al compartir sus conocimientos en diversos entornos sociales. Los procesos de formación nutren a los estudiantes de habilidades y herramientas que, puestas en práctica en escenarios reales, posibilita en ellos la capacidad de ayuda y en ella la transferencia de los conocimientos lo que les otorga y da un sentido y significado de aplicación concreta, ya sea en la atención a personas en condiciones de vulnerabilidad o para el desarrollo de proyectos en marcha.

[...] a él le tocó ir a un asilo, a mí me tocó ir a una asociación que ayudaba a niños, de forma personal te ayuda a abrir los ojos, a ver algo en el que tal vez tú no sabes cómo apoyar, no sabes con quien ir y decir “oye, yo quiero ayudar con esto”, entonces esa materia, no recuerdo su nombre, fue de los primeros semestres, que me tocó ir a ayudar precisamente a esa asociación, pues te ayuda a ver de otra forma el hecho de que estás ayudando a esos niños, entonces creo que esas vivencias de ir a otros lados, creo que me han ayudado personalmente (Ent. FG.3)

Bueno, es que mi proyecto era un poco más como un documento de apoyo, pero en esta clase que es la de Escenarios de Intervención Social III, que es esta, pues fue cuando nosotros hicimos un cambio por así decirlo en la sociedad que estamos transformando, nosotros estábamos trabajando en la Casa de Refugio del Migrante, y estábamos ayudando a llevar el control en uno de los proyectos, y pues ellos habían estado estancados mucho tiempo en ese proyecto, entonces a lo mejor fue muy poco notable lo que se hizo con el cambio, pero ahí fue donde notamos que hicimos algo, que empezaron a seguir trabajando o a seguir desarrollando el proyecto de manera buena. (Ent. FG5)

La ayuda es una forma de expresión humana que se concreta en acciones intencionadas hacia los otros y en este caso los estudiantes logran identificarla como el núcleo central de los proyectos que emprendieron en las diversas asignaturas, al expresar que las materias institucionales y con la realización de acciones de servicio, generosidad y apoyo en diversos ámbitos se fortalece su desarrollo personal.

Otro de los aspectos que se fortalece desde la formación es la responsabilidad social individual con relación a los efectos y la relación con el entorno, al respecto desde la UNESCO se define el desarrollo sostenible como “el desarrollo capaz para satisfacer las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”(2017, s/p) y una estrategia fundamental para avanzar en ese sentido de compromiso y relación armónica de las personas con el mundo actual y con una visión de futuro es la educación. Condición que fue expresada por los estudiantes y desde la cual se identifica se encuentra un avance para el desarrollo de una conciencia ecológica.

Hacia una conciencia ecológica. En las narrativas de los estudiantes se aprecia un interés por el desarrollo de acciones en favor de la conservación de la Tierra, ya sea desde la participación para la reforestación como una acción concreta, como el reconocer la incidencia que sobre la Tierra se tiene y que marcará el presente y futuro.

[...]Pues habíamos planeado una ronda de reforestación con una asociación que se llama Bosque Urbano, nos pedían una donación bastante cara [ríe] para plantar árboles y pues no la pudimos conseguir, era medio exorbitante, ya después lo que terminamos haciendo es la semana ambiental aquí en la Universidad.

L: Ah ok, ¿y por qué no quisieron en ese otro contexto?

JC: ¿En Bosque Urbano?

L: Sí, ¿por qué dices?

JC: Por el precio, nos pedían una donación como más de \$30,000 pesos creo, algo así [ríe].

L: ¿Y no habían detectado ese pequeño detalle desde el principio, para no estar haciendo el proyecto en ese contexto?

JC: No, no lo detectamos, digo, obviamente me imaginaba que iba a ver un costo, pero también dijimos, asociación civil, entonces no nos esperábamos ese número. (Ent. FG.5)

Pues en cuestión de temas de la huella ecológica y también como la sustentabilidad del suelo, que era algo que a mí me marcó mucho como el hecho de que el suelo tiene un límite, tiene un límite para plantar, tiene un límite para la ganadería, llega un momento en el que, pues

caduca y también esta parte de que, ¿cómo lo diré?, de que en sí podríamos nosotros generar un sistema más sustentable en el que la clave fuera justamente como tener un tiempo más amplio, como permitir que la tierra se regenere, porque la Tierra se va regenerando poco a poco sola, pero, o sea, consumimos y tenemos ya un sistema tan exagerado que no le damos el tiempo, entonces eso creo fue de las cosas que también me queda mucho con ello. (Ent. FG.1)

Como se ha evidenciado son diversas las formas en la que los estudiantes reconocen la formación para la sustentabilidad promovida desde el currículo institucional, que van desde considerarla como [...] más como cultura general, (Ent. FG.3) en la que se observa un distanciamiento respecto a las implicaciones de dicho concepto, seguido de aquellos en los que si fue posible el diseño de proyectos orientados con criterios de cuidado de los recursos naturales, y otros en los cuales se tuvo incidencia con actividades dentro la misma institución de su formación, asimismo se observa la incorporación de conceptos como el de “huella ecológica” que favorecieron en ellos procesos reflexivos sobre su relación e incidencia en los efectos en el mundo.

Las expresiones desde las narrativas de los estudiantes denotan que este tema aún es incipiente, tanto por las mínimas referencias a este, como por la identificación en las acciones realizadas, no obstante, se encuentra con un nivel de conciencia ecológica de la cual se debe potenciar y dar continuidad a proyectos de esta naturaleza en la que la participación organizada puede generar resultados más allá de la acreditación de una asignatura, sino que se pueda lograr el compromiso de la comunidad educativa para un mundo mejor.

Conclusiones

La formación mediante la implementación de competencias transversales como se ha mostrado en el estudio permite otorgar una formación con un sentido social pertinente, ya que por un lado se cumple contenidos curriculares disciplinares y por otro se promueve y se consolidan en los estudiantes los valores como la solidaridad, la ayuda, la transferencia de conocimiento, la conciencia ecológica. La integralidad de la formación de los futuros profesionales en las diversas disciplinas a la luz de la transversalidad de igual forma contribuye a que durante su etapa escolarizada se vinculen y relacionen con diferentes entornos, personas que como profesionales tendrán que mantener y con ello la relación universidad con la sociedad se hace realidad.

Por último, el dar cuenta del logro de competencias transversales de la naturaleza como son la sustentabilidad y la responsabilidad social en las voces de los estudiantes conlleva afirmar que la intencionalidad educativa de la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno se encuentra en proceso y demanda del seguimiento y continuidad mediante acciones articuladas con la participación de los diversos actores e instancias dentro de la institución educativa.

Referencias

- Cevallos, F. (2012). La responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior. Hacia una praxis de ciudadanía responsable, Revista_ ISEES n° 11, julio - diciembre 2012, 105-117
- Universidad Marista de Guadalajara, (2017). Currículum institucional. México: UMG.
- UNESCO (2017), La Agenda para el Desarrollo Sostenible, <https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/desarrollo.htm>
- Vallaes, F. (2008) Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades, Educación Superior y Sociedad, nueva época 13, 2. P.193.220 El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria, Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067>
- Vázquez, J.; Ortiz, V. (2019) Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 9, núm. 17, Octubre-Marzo 2019, pp. 133-144 Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. Chihuahua, México

UN MODELO CURRICULAR PARA EL TRABAJO DE LA TRASVERSALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Liliana Lira López

Resumen

Presenta un modelo para la implementación de un currículo transversal derivado de una experiencia de investigación en una universidad sobre este tipo de currículo, también llamado de tronco común, integrado o humanístico, entre otras denominaciones. El método utilizado fue el narrativo con enfoque fenomenológico, en el que se aplicaron seis entrevistas grupales con un total de 88 estudiantes (87.5 %). En estas se recuperó la experiencia de éstos sobre el sentido que otorgan para su formación mediante dicho currículo. Se identificó algunas problemáticas en la operación curricular, así como también logros en el aprendizaje por las mediaciones o estrategias implementadas. La fundamentación del modelo propuesto para el rediseño curricular cuenta con teoría curricular de transversalidad y con evidencias de la investigación. Este modelo explica que estos currículos deben estar constituidos principalmente por dos perspectivas inseparables: la pedagógica y la de gestión institucional, ambas fundamentales para el éxito de este tipo de currículos.

Palabras Clave: currículo, currículo transversal, modelo de gestión, pedagogías situadas

Introducción

Este modelo se generó a partir de los resultados de un estudio realizado en una universidad privada. Inicialmente tuvo el objetivo de generar evidencias que apoyaran a la justificación de una reestructura de su currículo transversal que lleva por nombre: "Las Materias Institucionales", a este le precede un modelo de Materias de Formación Humana, el cual se implementó en agosto de 2008 motivado por un proceso de rediseño curricular exclusivamente en esta área. Posteriormente en el 2017 se echó a andar el que currículo que fue objeto del presente estudio y dado que concluyó su implementación con la 1ra. generación de estudiantes de licenciatura era necesario evaluarlo. Este currículo transversal equivale al 30% del currículo total de formación.

El estudio se realizó en una institución educativa de inspiración cristiana y considera este currículo como su aporte a la sociedad dando atención o respuesta a las necesidades del contexto, cumpliendo así con su responsabilidad social como universidad. El currículo transversal, también es denominado de tronco común o integrado. El que fue objeto de estudio, está compuesto por 5 competencias transversales o genéricas: Competencia Cognitiva-Científica,

Competencia Espiritualidad y Convivencia Social, Competencia Ética-Moral, Competencia de Inserción Global y Competencia de Sustentabilidad y de Responsabilidad Social. A la vez, el diseño de la malla curricular está conformada por 5 líneas o ejes: Desarrollo Personal, Socio Comunitario, Emprendimiento e Investigación, de las cuales se desprenden 19 materias, distribuidas en ocho o nueve semestres (dependiendo el plan de estudios de la carrera), lo que corresponde aproximadamente al 30% de los créditos de formación.

La Unidad de Desarrollo Académico, instancia encargada de darle seguimiento, contaba con reportes problemas de satisfacción por parte de los estudiantes sobre su formación profesional con respecto al currículo transversal. Por ello, recuperar la experiencia de quienes lo han vivido fue fundamental para diseñar un modelo curricular acorde a este contexto. El estudio estuvo orientado por las preguntas: ¿Qué de la experiencia vivida en el currículo de materias institucionales les da sentido a los estudiantes para su formación? ¿Qué del trayecto formativo narrado por los estudiantes, es lo esperado en el Currículo Institucional? y ¿Qué acciones, estrategias o métodos narrados por el estudiante dan cuenta de las formas de gestión de este currículo, de su pensamiento crítico y responsabilidad social? y en concordancia, el objetivo fue analizar el sentido que los estudiantes atribuyen a su formación por este currículo para detectar algunos elementos de su mejora.

Dado que el Currículo proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un camino que debe ser recorrido, realizado, caminado. Un diseño curricular, por tanto, representa el cómo este debe ser recorrido. Por ello, se recuperó cómo fue recorrido por los estudiantes desde su experiencia significativa para ellos que lo vivieron.

El Sentido que los estudiantes otorgaron al currículo transversal para su formación, fue recuperado a través de narrativas, concretamente entrevistas grupales con enfoque fenomenológico. Lo cual permitió adentrarnos en sus significados y comprender desde sus testimonios lo que ocurre en la práctica escolar como parte de un colectivo, ya que responden a una cultura implementada y sistémicamente organizada.

Se aplicaron seis entrevistas grupales a estudiantes de octavo semestre, en el cual cursan la última asignatura de este currículo. En total la muestra estuvo conformada por 67 estudiantes de un total de 88 (87.5 %). Los datos se construyeron de manera inductiva para la elaborar categorías, sobre tres ejes: aprendizajes significativos, operación curricular y estrategias implementadas, mismas que fueron sustantivas para el rediseño de nuevo modelo.

Desarrollo

Modelo Curricular Propuesto

Fundamentos teóricos

En consideración a las preguntas de investigación, se tomó dos aspectos básicos para fundamentar el rediseño. Por un lado, los referentes teóricos relativos al currículo transversal,

que es donde se ubica el llamado de “materias institucionales” y por otro, lo que a los estudiantes les dio sentido por la experiencia vivida. Lo cual se desarrolla brevemente.

El currículo de las materias institucionales, como se mencionó se ubica en los currículos referidos como transversales, interdisciplinarios, globalizados, de tronco común, integrado, entre otras denominaciones. Lo importante de estos currículos, es que proponen que en la enseñanza y el aprendizaje deben *romper el aislamiento entre las asignaturas*, carreras o disciplinas, entre departamentos, entre las instituciones y con la comunidad o sociedad donde se encuentran insertas las universidades.

Es de hacer notar que este tipo de currículo, existen articuladamente dos perspectivas, pilares o dimensiones, inseparables para el diseño de la transversalidad: una pedagógica y otra de gestión universitaria.

En la perspectiva pedagógica, Gimeno (2015) plantea un enfoque procesual en el que el currículo contiene un ámbito de interacción en el que se entrecruzan procesos, agentes, ámbitos o contextos diversos y complejos que sirven de plataforma para moldear y dar sentido práctico y real al currículum. Particularmente, Torres (2015) propone poner atención en tres puntos clave en el diseño de este tipo de currículo:

1. Interacción entre las asignaturas (interdisciplina),
2. Interacción con la comunidad (contextos reales), y
3. El aprendizaje (estrategias con el enfoque pedagógico que permiten que lo anterior se realice).

Estas teorías ponen énfasis en la interacción tanto entre las asignaturas o disciplinas como con el contexto, lo cual nos conduce a enfoques del aprendizaje situado e integrado con estrategias como la de aprendizaje más servicio, proyectos integradores, aula invertida, etc. cuyo constitutivo son los contextos reales donde se realizan prácticas auténticas.

Por su parte, Cortes y Puga (2015) mencionan que, en la formación integral, que se refiere a la derivada del currículo transversal, el estudiante debe desarrollar habilidades para el trabajo en equipo y promover el fortalecimiento de la responsabilidad personal para la realización del destino colectivo que le ayuden a navegar en ese océano de incertidumbre con flexibilidad y gran capacidad de adaptación a los cambios. Poniendo énfasis en habilidades socioemocionales y en las blandas que influyen en el trabajo colaborativo en los equipos tanto disciplinares como interdisciplinares.

En la perspectiva de gestión institucional, existe el modelo curricular ecológico de Bronfenbrenner (en Ortega, et.al. 2021), en el que se analiza todo el sistema curricular compuesto por la interrelación con los diversos contextos, no solo el pedagógico, sino también el económico, legislativo, administrativo, operativo o de organización del centro escolar. Sandra Zulay Mora (2018) en otras palabras, menciona que es darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación

de los contextos locales, regionales y nacionales. En especial, Saldarriaga y Guzmán (2018), proponen articular y expandir las funciones básicas de la universidad: *enseñanza-investigación-extensión* y contar con proyectos conjuntos que involucren a los programas, facultades y centros de la universidad con proyectos de participación con los contextos glocales. Esta dimensión o perspectiva del currículo transversal implica un modelo de gestión universitaria como sería el de Responsabilidad Social.

Particularmente el currículo de *materias institucionales* está diseñado prioritariamente tomando la dimensión pedagógica, ya que pone énfasis en las *competencias transversales*, mismas que se refieren a las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se pretende logren desempeñar los estudiantes, con independencia de la carrera o área disciplinar a la que pertenezcan, estas tienen presencia en las líneas o ejes de la malla curricular; siendo la base que sustenta el currículo transversal de la institución estudiada (2017), como se representa en la siguiente figura:

Figura 1. El Currículo transversal de Materias institucionales operado a través de 5



Estos ejes o líneas de la malla curricular, se desprenden las 19 asignaturas, las cuales son impartidas en todas las carreras que conforman los distintos departamentos, como se puede apreciar en la siguiente figura

Figura 2. Líneas de la malla curricular de las materias institucionales



Resultados

Respecto a los resultados sobre el sentido que refieren los estudiantes para su formación sobre este currículo, se encontró dentro de las problemáticas las siguientes categorías:

Tabla 1. Problemáticas referidas por los estudiantes

Categorías	Ejemplo de testimonios o evidencias
Segmentación en la formación por disociación entre currículos: el de carreras y el institucional	Yo la verdad siento que, para mi formación, estas materias no me ayudan a crecer, porque no se acercan a mi carrera, y las actividades dejadas son bastantes, dejando poco espacio para otras materias que sí son de la carrera. (Ent. FG5) [...] en general las materias institucionales quitan mucho tiempo de mi carrera. (Ent. FG4)
Poca valoración del currículum institucional	[...]tenía entendido de que todo esto de las institucionales es como el valor que se le da de la universidad, que está muy padre y todo eso, pero al final me sentí que son clases de relleno. (Ent. FG 6)

Categorías	Ejemplo de testimonios o evidencias
Repetición de contenidos	[...] porque llevo esa parte de sustentabilidad, entonces para mí es también repetir materias que ya están puestas, les quitan horas a materias que sí nos pueden aportar a la carrera (Ent. FG 5)
Carga horaria y de trabajo	Todo lo de Emprendimiento, y hablo por muchos de mis compañeros, la verdad no creo yo emprender y teníamos muchas horas de lo mismo... (Ent. FG2)
Entrega de trabajos sin sentido, sólo por entregar	[...] sirvieron como un registro del trabajo hecho, pero no como para que aprendiéramos o afianzáramos los conocimientos. (Ent. FG5)
Integración de equipos desvinculado de intereses comunes	[...] creo que así se puede llegar a proyectos muy chidos, pero cuando tiene sentido en el proyecto, no cuando se da como de manera tan forzada, que a fuerzas tenemos que meter esta carrera con esta carrera, con esta carrera... para mí se dificultó un poco el trabajo que se planteara tan así (Ent.GF 3)
Relación maestro - alumnos con poca empatía	[...] se ponen las clases muy aburridas o se enganchan mucho en algo que ellos les interesa, pero que tal vez no les interese a los demás, o ahora sí que van con dos o tres alumnos y empiezan a hacer de un ambiente que ya no disfrutas, aunque sea inclusive algo de tu interés, ya no lo disfrutas tanto (Ent.GF1)

Como se observa el sentido que le otorgan los estudiantes es precisamente que no se encuentra integrado. Esto es fundamental respecto a la expectativa de lo que se pretende en un currículo transversal, se representaría de la siguiente manera:

Figura 3. Segmentación en la formación por disociación



Respecto a los resultados sobre el sentido que refieren los estudiantes para su formación sobre este currículo, se encontró dentro de los logros las siguientes categorías de aprendizaje y enseñanza o prácticas pedagógicas:

Tabla 2. Logros del currículo de materias institucionales relacionados con el aprendizaje y enseñanza

Categorías relacionadas con el aprendizaje logrado	Ejemplo de testimonios o evidencias
Aprendizajes valorados como aplicables. Saberes prácticos	Sí me aportaron, fue las que impartió la maestra de Emprendimiento, porque la tomó con un enfoque más práctico a la vida real y enseñarte herramientas que sí te van a servir en cualquier carrera (Ent. FG6)
Habilidades de tramitología y gestoría en dependencias gubernamentales	[...] me sirvió mucho en los temas laborales [la materia de Aspectos Legales], como el tema de cómo dar de alta a alguien en el Seguro Social, y tú como trabajador cómo te dabas cuenta de este tipo de cosas [...] me obligué a mí misma a prestar atención porque realmente fue algo que me interesaba, el tema del SAT (Ent. FG 6)
Habilidades socioemocionales: reconocimiento y gestión de emociones	[...] y pues otra parte fue en lo personal, crecer tanto personalmente como profesional, pero sí tener conocimientos que me van a ayudar de forma adulta, incluso desde ahorita, como decía, de reconocer emociones, es saber relacionarme con más personas. (Ent. FG 6)
Reconocimiento del otro desde la diversidad	[...]vimos varios tipos de religión y estaban padres, como que las puedes aplicar a tu vida diaria, te enseñan cosas de ética, entonces eso sí lo puedes aplicar en tu vida y la carrera que sea (Ent.FG 1)
Reconocimiento del otro por el trabajo en equipo	Empatizar con mis otros compañeros a ver sus perspectivas de cómo ellos veían totalmente diferente a mí la situación o el proyecto de cómo se podría desarrollar y eso me sensibilizó mucho en cuanto a sumar la opinión de profesiones distintas a mí, y me ayudó mucho también para el hecho de mis ideas, de que alguno tenía otra idea diferente de "¡ah, por qué a mí no se me ocurrió!" [ríe], pero eso me hacía crecer también mi campo de visión, (Ent. FG 1)
Investigar para aprender	[...] las clases de intervención social, me acuerdo lo que más me gustó fue cuando nos enseñaron los métodos, y no sólo enseñarnos, sino poderlos aplicar los métodos de investigación, en parte también como es una investigación de campo y con cosas que no son como matemáticas, por decirlo así, entonces los datos en lugar de ser cuantificativos iban a ser de acciones de las personas, eso también me gustó. (Ent. GF4)

Habilidades para el emprendimiento	[...] creo que ayuda mucho a reforzar las habilidades [...] para no cerrarnos de ideas, si tenemos una idea de un proyecto o algo así, no cerrarnos en “lo que pienso es lo que es”, hay más alternativas[...] por ejemplo vimos una materia de Financiamiento, porque ya es cuando uno empieza a negociar, a vender su trabajo. (Ent.FG2)
Aplicación en la vida real con una visión a futuro	La materia que sí me aportó fue emprendimiento, porque la tomó con un enfoque más práctico a la vida real y enseñarte herramientas que sí te van a servir en cualquier carrera, esa junto con la de la maestra X, que sí nos enseñaron a cómo administrar nuestro propio negocio, (Ent. FG 6)
Contar con bases para el desarrollo de un proyecto o producto	[...] la materia que, si según yo me sirvió algo, fue la de emprendimiento, ya que yo estudio Administración y pues sí pude tomar como varios aprendizajes, en cuanto a desarrollar un proyecto o un producto (Ent. FG3)

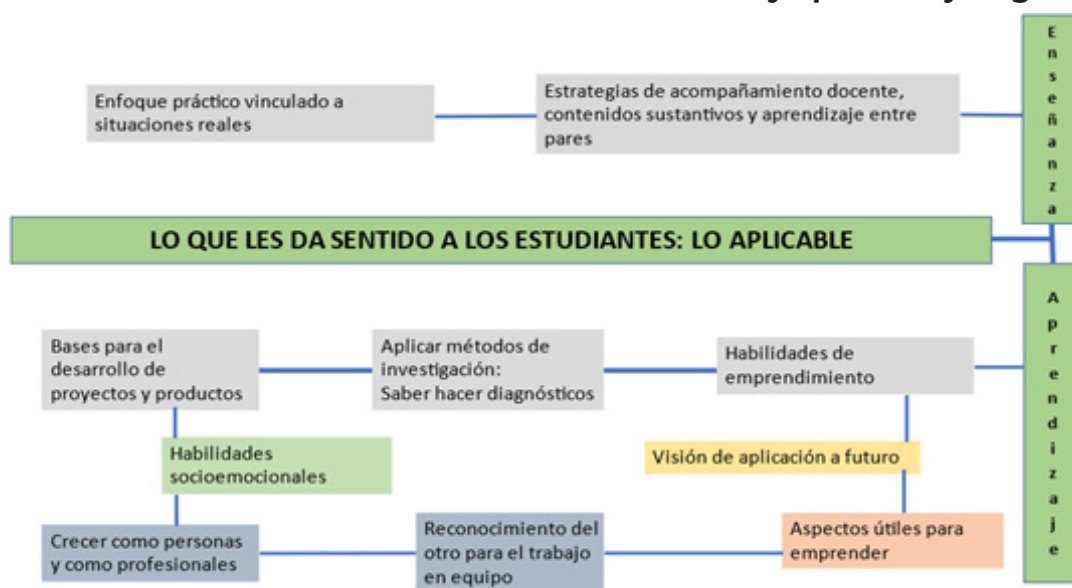
Categorías relacionadas con la enseñanza realizada

Ejemplo de testimonios o evidencias

Aprendizaje colaborativo entre compañeros de diferentes carreras	lo que más me ha ayudado profesionalmente, es a relacionarme con los compañeros de otras carreras, sobre todo conocer sus diferentes puntos de vista [...] (Ent. FG 6) Pero creo que en mi caso me ayudó bastante en esas materias el conocer a gente distinta de otras carreras, eso creo que aporta mucho de estas materias (Ent. FG5)
Aprendizaje situado, lugar de práctica y de generación de ideas	[...]entonces tratamos de usar, el poco conocimiento que teníamos de la carrera, para hacer [...] ¡y funcionó! dijimos “cómo hacemos que la gente le llame más la atención” [...]lo primero que pensamos en rápido, fue en parques temáticos /explica el proyecto/ (Ent. FG.5)
Enfoque práctico vinculado a situaciones reales	recuerdo más las materias en donde los temas se veían más de forma práctica [...] porque a muchos nos mandaron que, al Asilo, al Hospital, aquí y allá, y ahí estábamos aplicando situaciones que veíamos en clase; la verdad fue una experiencia súper enriquecedora. (Ent. FG 6)
Estrategias docentes de acompañamiento, contenidos sustantivos y aprendizaje entre pares	algunos conocimientos básicos que nos dieron durante el proyecto, el asesoramiento como tal al proyecto (Ent. FG 5) Creo que cosas que favorecieron creo que fue el trabajo en equipo que tuvimos (Ent. FG 3)
Estrategias vinculadas a contextos reales y solución de problemas	Ver tabla 3 de los proyectos integradores

De acuerdo con estos resultados, son varios los logros en la enseñanza y aprendizajes que se identifican a partir de sus testimonios, como se puede observar en la tabla anterior y sobre las problemáticas detectadas se puede afirmar que se encuentran más en la operación curricular, lo cual implica que se requiere optimizar los lugares o espacios de práctica, ya que es el sentido que los estudiantes atribuyen a este currículo, como se representa en la siguiente figura.

Figura 4. El sentido de los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje logrado por el



No es fortuito que la estrategia de proyectos integradores resulte ser una mediación pertinente para operar los currículos transversales, ya que integra los conocimientos, habilidades y valores aplicándolos en contextos reales.

Desde la investigación realizada a los proyectos integradores para el fomento del pensamiento crítico y responsabilidad social, como estrategia pedagógica y modelo de gestión respectivamente, se pudieron detectar algunos logros a decir de los estudiantes desde su experiencia de llevarlos a cabo, aspectos que podemos observar enseguida.

Tabla 3. Estrategia de proyectos integradores. Elementos de pensamiento crítico

Pensamiento Crítico	Tabla de evidencias
<p><i>Sensibilidad al contexto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Consciencia 	<p>yo creo que me ayudó, [...] esa experiencia de escenarios de intervención o algo así, como que me abrió un poquito los ojos a ser más consciente de las problemáticas que se viven, que a lo mejor por tener cierto privilegio pues a veces no nos damos cuenta, y pues me ayudó a eso, a abrir los ojos a ser más consciente. (Ent. FG. 2)</p>

- Desarrollo de la empatía

definitivamente creo que me hizo un poquito más sensible porque normalmente estamos acostumbrados a saber que existen los problemas, pero digamos, hasta que no lo vivimos pues, podemos entender realmente y ser como empáticos al 100% con lo que está pasando, fue como enriquecer a mi persona porque me hice una persona más sensible y más, no sé, colaborativa [...]. (Ent.FG. 6)
 - Intervenciones sensibles al contexto

[...] entonces se planea que también se haga participe a la colonia, no son muy bien vistos ahí los migrantes [...] porque han tenido experiencias malas, entonces pues también se trata de que con estos eventos que vean que son funcionales, pues que haya una mejor relación con la colonia y el refugio de Casa del migrante. (Ent. FG. 5)
- Reflexión de los aprendizajes:
 - En lo personal y lo profesional

[...] pero todo influye, si yo mejoro como persona, supongo que voy a ser un impacto positivo en la comunidad, y también, si conozco de otras culturas, en lugar de miedo voy a tener empatía, igual en un futuro sí se va a notar el impacto, en cómo me comporto (Ent. FG. 5)
 - Sobre el Trabajo realizados en equipos multidisciplinares

[...] me gustó mucho porque también era mucho estar viendo las perspectivas de mis compañeros porque son multidisciplinarias, y todo lo que venía en el libro lo aplicamos en el proyecto que estábamos realizando, y aparte sacaba muchas cosas de mis propias materias de psicología y más lo de ellos (Ent. FG.1)
 - Reconocimientos de otros modos de pensar

no voy a mentir, al principio me costó un poco porque era bastante complicado hacer tareas de esa forma, y sí era un poco estresante [ríe], pero conforme va pasando el tiempo, te vas adaptando y vas viendo que sí se puede, entonces fue bastante bueno haber conocido otras formas de pensar (Ent. FG. 6)
- Razonamiento para la toma de decisiones:
 - La argumentación

[...] buscamos incentivar a la comunidad para que continuaran en sus estudios en madres de familia, en cabezas de familia, primero fue para que concluyeran sus estudios de preparatoria, pero ubicándonos un poco más en su necesidad vimos que era más amplio el hueco de estudios, en necesidad, de secundaria y primaria, entonces en el proyecto, nos fuimos en la línea educativa... (Ent. FG.6)
 - Creatividad

[...] “Manos nunca sobran” en atención a la discapacidad, entonces, eso aporté, aporté mi conocimiento, aporté mis acciones, mi creatividad para facilitar los procesos de cómo le podemos hacer, [...] “¡cómo le vamos a hacer para subirla!”, ok, vamos diseñando cómo le podemos hacer entre todos... (Ent. FG. 6)

Es importante mencionar que en el ámbito de responsabilidad social fue desarrollado por las características que poseen los proyectos integradores, como es el *ser sensibles a contextos diversos* y el *ser solidarios y ayudar al compartir sus conocimientos en diversos contextos sociales*. Igualmente, por algunas de las temáticas que abordan (ejemplo proyectos de ecología sustentabilidad) y los contextos en que se aplican estos. Sin embargo, es importante mencionar que no necesariamente es consecuencia intencional de un modelo de gestión institucional impulsada. En este sentido es que se identificaron los siguientes problemas de conducción, operación o gestión en los proyectos:

Tabla 4. *Problemáticas en los proyectos integradores*

Problemáticas en los proyectos integradores	Tabla de evidencias
<ul style="list-style-type: none"> Intervenciones de largo alcance 	<p>[...] habíamos planeado una ronda de reforestación con una asociación que se llama Bosque Urbano, nos pedían una donación bastante cara [ríe] para plantar árboles y pues no la pudimos conseguir, era medio exorbitante, ya después lo que terminamos haciendo es la semana ambiental aquí en la Universidad [...] (Ent.FG.5)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Proyectos inconclusos y de viabilidad 	<p>El proyecto [...] no lo llegamos a aplicar, llegamos solo a hacer el planteamiento completo y algún prototipo usando los programas de mi carrera. pero no lo llegamos a implementar (EFG. 3)</p>

Por lo anterior se puede afirmar que el currículo transversal de las materias institucionales, los esfuerzos organizacionales estuvieron más centrados en la dimensión pedagógica y faltó propiciar la dimensión de gestión institucional facilitando desde la organización de sus funciones sustantivas universitarias los contextos de práctica, desde los cuales se propiciará las competencias transversales y multidisciplinarias.

En este sentido, los proyectos integradores es una estrategia recomendada para operar el currículo transversal de las materias institucionales considerando tanto la dimensión pedagógica como la de gestión institucional, como se observa en la siguiente figura.

Figura 5. Los proyectos integradores como estrategia pedagógica y gestión institucional

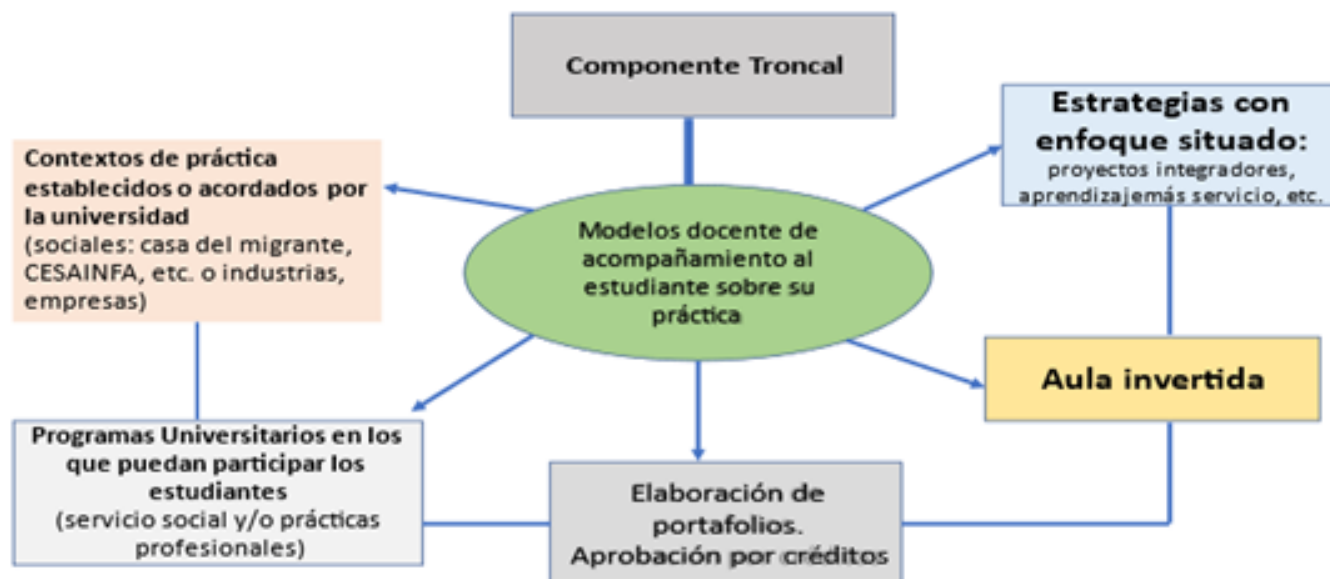


Como se puede observar, la operación de un currículo transversal requiere de una sólida organización tanto pedagógica como de gestión institucional.

En la parte pedagógica, si bien se requiere del dominio del enfoque situado y de la estrategia de proyectos integradores o aprendizaje más servicio, así como de herramientas para traer a cuenta la práctica como sería el aula invertida, la recuperación de la práctica a través de portafolios en los que se evidencie tanto lo realizado como lo reflexionado.

En la parte de gestión institucional, es relevante tener en disposición programas, convenios institucionales donde los estudiantes puedan realizar sus prácticas, iniciar o incorporarse con proyectos de intervención social, ya sea a través de su servicio social o prácticas profesionales, modelo curricular troncal caracterizado por estar vinculado a situaciones reales.

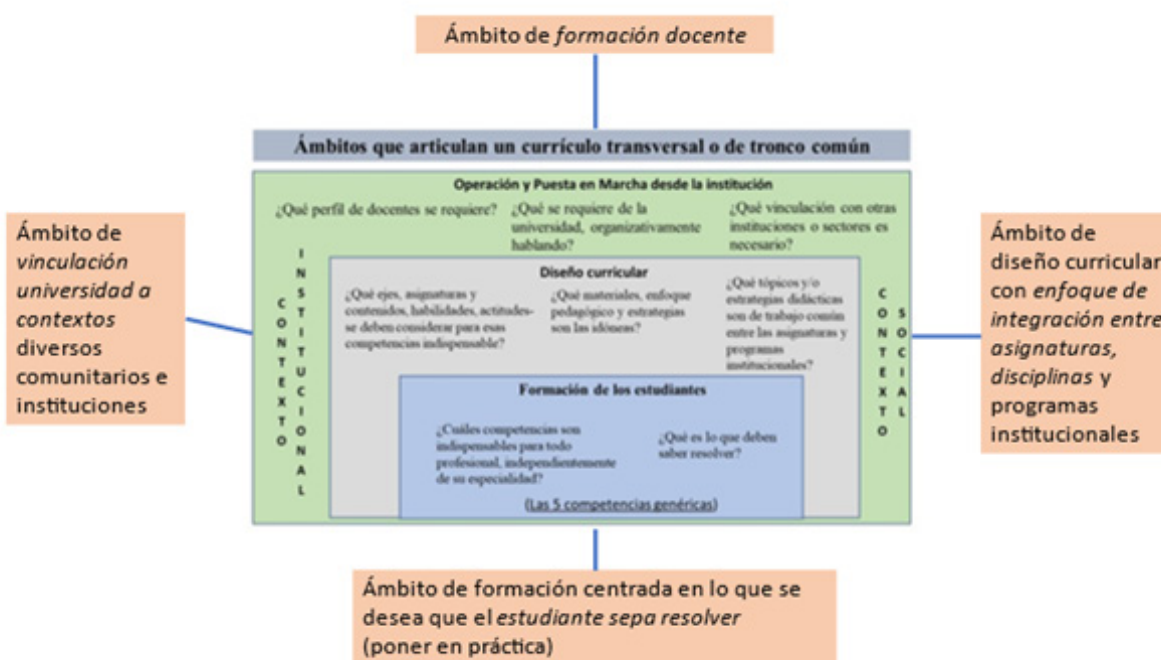
Figura 6. Propuesta de currículo transversal para las materias institucionales



Conclusiones, para elaborar este tipo de currículo se recomienda considerar:

- Un diseño en el que se propicie la interdisciplina con espacios de integración de carreras y de éstas con programas o proyectos institucionales,
- Una formación docente con el enfoque mencionado para potenciar el lugar o espacios de práctica en contextos reales, y el aula como espacio de reflexión y formación,
- Una vinculación institucional para disponer de contextos diversos bajo convenios, y brindarlos a estudiantes como contextos de práctica, y
- Centrado en competencias encaminadas al sello o filosofía de la institución

Figura 7. Ámbitos para considerar en el currículo transversal



Referencias

- Cortes, C. y Puga, J. (2015). La Transversalidad como estrategia curricular en la formación del estudiante Universitario. *Revista de Investigación y Desarrollo: ECOFRAN*
- Gimeno Sacristán, J. (2015). *El currículum como estudio del contenido de la enseñanza* en Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. Textos Universitarios, núm. 2. Madrid: Morata
- Mora, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín Redipe*, 7(11), 65-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4682410>
- Ortega, W; Pozo, F; Vásquez, J; Díaz, E. y Patino, A. (2021). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía. NISA publishing house editions. University of new México. USA-Perú. Consultado en: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ibkoEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=modelo+ecol%C3%B3gico+sist%C3%A9mico+pdf&ots=9u5U-9d4yB&sig=XSypd01Hnp0qSX6OxZJLANFTDdl#v=onepage&q&f=false>
- Saldarriaga, M. y Guzmán, M. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? *Revista EAN*, 85, 125-142. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n85.2018.2054>
- Torres, J. (2015). *Sin muros en las aulas: El currículum integrado*. en Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. Textos Universitarios, núm. 2. Madrid: Morata