

Una mirada interdisciplinaria a los **desafíos educativos** del **siglo XXI**

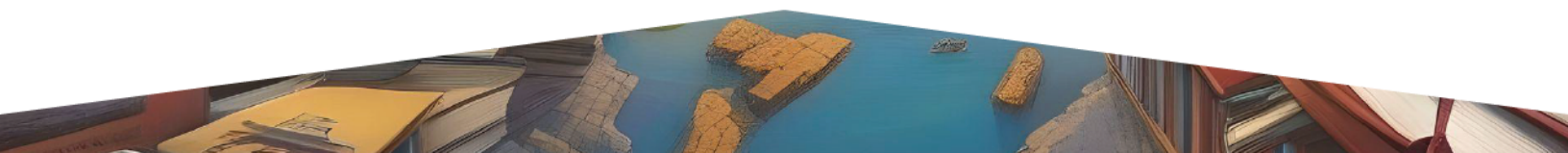
COORDINADORES:

Elizabeth González Valenzuela

Laura Elisa Gassós Ortega

Sergio de los Santos Villalobos

Sonia Verónica Mortis Lozoya



Una mirada interdisciplinaria a los desafíos educativos del siglo XXI

Mtra. Elizabeth González Valenzuela

Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega

Dr. Sergio de los Santos Villalobos

Dra. Sonia Verónica Mortis Lozoya

Coordinadores



Instituto Tecnológico de Sonora.
5 de Febrero, 818 sur, Colonia Centro,
Ciudad Obregón, Sonora, México; 85000

www.itson.mx

rectoria@itson.mx

Teléfono: (644) 410-90-00

Primera edición 2023

ISBN (ebook) **978-607-609-243-9**

Todos los derechos reservados

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista del Instituto Tecnológico de Sonora. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos de la publicación, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales. Para otro tipo de reproducción comunicarse a publicaciones@itson.edu.mx

Cómo citar un capítulo de este libro (se muestra ejemplo de capítulo I):

Gassós, L., Hierro, E., Estrada, M., Cira, L. y Santos, S. (2022). *Uso de andamiajes como estrategia para aprender diseño de experimentos*. En E. González, L. Gassós, S. Santos y S. Mortis (Eds.) Una mirada interdisciplinaria a los desafíos educativos del siglo XXI (pp. 9-22). ITSON.

DIRECTORIO

Dr. Jesús Héctor Hernández López

Rector del Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Ernesto Uriel Cantú Soto

Secretaría de la Rectoría

Dr. Jaime Garatuza Payán

Vicerrectoría Académica

Dr. Rodolfo Valenzuela Reynaga

Vicerrectoría Administrativa

Dra. María Elvira López Parra

Dirección Académica de Ciencias Económico-Administrativas

Dr. Armando Ambrosio López

Dirección Académica de Ingeniería y Tecnología

Dr. Pablo Gortares Moroyoqui

Dirección Académica de Recursos Naturales

Dra. Sonia Verónica Mortis Lozoya

Dirección Académica de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Mauricio López Acosta

Dirección Unidad Navojoa

Dr. Humberto Aceves Gutiérrez

Dirección Unidad Guaymas

COLABORADORES

Edición literaria

María de Jesús Cabrera Gracia

Yadira Cristina Chairez Flores

Tecnología y diseño

Martín Escobar Cueva

Gestión editorial

Oficina de Publicaciones ITSON

Comité técnico científico

Mtra. Elizabeth González Valenzuela

Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega

Lic. María de Jesús Cabrera Gracia

CONSEJO DICTAMINADOR DE PONENCIAS

1. Dra. María Paz Guadalupe Acosta Quintana
2. Dr. Sergio de los Santos Villalobos
3. Dra. Eneida Ochoa Ávila
4. Dr. Alfredo Bueno Solano
5. Dra. Grace Marlene Borboa Rojas
6. Dr. Joel Angulo Armenta
7. Dra. Elba Myriam Navarro Arvizu
8. Dr. Miguel Ángel Bernal Reza
9. Dra. Grace Marlene Borboa Rojas
10. Dr. José Clemente Leyva Corona
11. Dra. Mirsha Alicia Sotelo Castillo
12. Dr. Oswaldo Alberto Madrid Moreno
13. Dra. Dina Ivonne Valdez Pineda
14. Dr. Sergio Ochoa Jiménez
15. Dra. Lorena Márquez Ibarra
16. Dr. Javier Alejandro Santana Martínez
17. Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada
18. Dr. René Daniel Fornés Rivera
19. Dra. Celia Yaneth Quiroz Campas
20. Dr. Rafael Alfonso Figueroa Díaz
21. Dra. Diana Mejía Cruz

22. Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas

23. Dra. Luz Alicia Galván Parra

24. Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega

25. Dra. Beatriz Alicia Leyva Osuna

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| DIRECTORIO | 4 |
| COLABORADORES | 5 |
| CONSEJO DICTAMINADOR DE PONENCIAS | 6 |
| PRÓLOGO | 10 |
| <i>M. en C. Laura Elisa Gassós Ortega</i> | |
| Capítulo 1 | 12 |
| Uso de andamiajes como estrategia didáctica para aprender diseño de experimentos | |
| <i>Laura Elisa Gassós Ortega</i> | |
| <i>Elizabeth del Hierro Parra</i> | |
| <i>María Isabel Estrada Alvarado</i> | |
| <i>Luis Alberto Cira Chávez</i> | |
| <i>Sergio de los Santos Villalobos</i> | |
| Capítulo 2 | 24 |
| Creación de un mapa de cultura de aprendizaje en el aula universitaria | |
| <i>Jesús Antonio Gaxiola Meléndrez</i> | |
| <i>Diana Isabel Patrón Meza</i> | |
| <i>Elsa Lorena Padilla Monge</i> | |
| <i>Iván Tapia Moreno</i> | |
| Capítulo 3 | 36 |
| Mecanismos para la incorporación de la perspectiva de género en programas de curso | |
| <i>Dina Ivonne Valdez Pineda</i> | |
| <i>Eneida Ochoa Ávila</i> | |
| <i>Erika Vega Encinas</i> | |
| <i>Leticia Janeth Paredes Guerrero</i> | |

Capítulo 4 49

Validación de la pertinencia de las competencias del programa educativo de Ingeniería en logística

María Paz Guadalupe Acosta Quintana

María del Pilar Lizardi Duarte

Alfredo Bueno Solano

Ernesto Alonso Vega Telles

Capítulo 5 63

Cultura de paz promovida en los enunciados de misión de universidades públicas mexicanas

Claudia Selene Tapia Ruelas

Martha Alejandrina Zavala Guirado

Isolina González Castro

Laura Violeta Cota Valenzuela

Capítulo 6

Autorregulación de hábitos alimentarios en personas que acuden al gimnasio 76

Nadia Lourdes Chan Barocio

Carlos Artemio Favela Ramírez

Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz

Ricardo Sandoval Domínguez

Capítulo 7..... 87

Consumo cultural en estudiantes de Gestión y Desarrollo de las Artes

Cristian Salvador Islas Miranda

Carlos Gustavo Corral Quintero

Capítulo 8..... 99

La importancia del compromiso social en los jóvenes Universitarios

Mitzy Lorena Ávalos Palafox

Rosa Leticia López Sahagún

Grace Marlene Rojas Borboa

Claudia Padilla Rodríguez

| | |
|--|-----|
| Capítulo 9 | 113 |
| Propuesta de proceso creativo para la solución a problemáticas sociales | |
| <i>Edissa Nereida Romero Vásquez</i> | |
| <i>Javier Alejandro Santana Martínez</i> | |
| Capítulo 10 | 127 |
| La importancia de la producción artística: experiencias creativas en estudiantes universitarios | |
| <i>Carlos Gustavo Corral Quintero</i> | |
| <i>Cristian Salvador Islas Miranda</i> | |
| Capítulo 11 | 140 |
| La alfabetización inicial en estudiantes de primer grado de educación primaria | |
| <i>Karla Angelina Raygoza Cruz</i> | |
| <i>Carmen Julia Saucedo Chong</i> | |
| Acerca de los coordinadores | 154 |
| Mtra. Elizabeth González Valenzuela | |
| Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega | |
| Dr. Sergio de los Santos Villalobos | |
| Dra. Sonia Verónica Mortis Lozoya | |

PRÓLOGO

Este libro es el resultado del trabajo interdisciplinario de las Academias del Instituto Tecnológico de Sonora, que nos ofrecen una visión actualizada y enriquecedora de los desafíos educativos de los inicios de la segunda década del siglo XXI. En sus páginas se abordan temas pertinentes y originales desde los contextos científico, social y cultural, con experiencias educativas que integran propuestas, estrategias didácticas y metodologías del aprendizaje en las diferentes disciplinas del conocimiento. Los temas que se presentan son variados y relevantes desde el diseño de experimentos científicos hasta la solución de problemáticas sociales, pasando por la cultura de aprendizaje, la perspectiva de género, las competencias profesionales de la ingeniería en logística, la cultura de paz, la autorregulación de hábitos alimentarios, el consumo cultural, el compromiso social y la alfabetización inicial. El libro es una muestra de la riqueza y la calidad del trabajo desarrollado por los profesores de las Academias, que nos invitan a analizar, reflexionar y participar con soluciones innovadoras y creativas.

Una breve descripción de las temáticas para animarnos a disfrutar este libro, se presenta a continuación:

- **Diseño de Experimentos:** Se proporciona una estrategia didáctica basada en la teoría del andamiaje de Bruner para enseñar los modelos matemáticos del diseño completamente al azar a los estudiantes de ingeniería en biotecnología y tecnología de alimentos.
- **Estudios de pertinencia:** Se muestra cómo se validaron las competencias del nuevo programa educativo de Ingeniería en Logística a partir de la opinión del grupo de interés de empleadores.
- **Cultura de aprendizaje:** Se presenta una metodología para diseñar y visualizar la cultura de aprendizaje deseada en el aula universitaria, que influye en las actividades académicas y sociales. La metodología se basa en los mapas organizacionales que se usan en las empresas, y se aplica de forma participativa con los estudiantes y los profesores.
- **Perspectiva de género:** Se aborda una investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en los programas de curso del Instituto Tecnológico de Sonora.
- **Cultura de paz:** Se analizan los enunciados de misión de universidades públicas mexicanas, buscando elementos de promoción de la cultura de paz, basados en la definición de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- **Autorregulación de hábitos alimentarios:** Se reporta una investigación cuantitativa sobre la autorregulación de hábitos alimentarios en personas que acuden al gimnasio, usando tres dimensiones: auto-reacción, auto-observación y auto-evaluación.
- **Consumo cultural:** Se presenta una investigación cuantitativa sobre el consumo cultural de los estudiantes de Gestión y Desarrollo de las Artes del Instituto Tecnológico de Sonora. Descubrieron nuevas áreas de oportunidad en el consumo de productos artísticos culturales.
- **Compromiso social:** Se aborda el tema del compromiso social en los jóvenes universitarios.

El estudiante establece su nivel de compromiso social para su participación en proyectos institucionales o de la comunidad orientados al mejoramiento social.

Así mismo, encontramos tres ensayos; uno de ellos describe el nuevo perfil de la Licenciatura en Diseño Gráfico del Instituto Tecnológico de Sonora en la que propone formar creativos innovadores y socialmente responsables, capaces de solucionar necesidades de comunicación en distintos entornos dinámicos mediante la investigación, el desarrollo, gestión y dirección de proyectos visuales con enfoque colaborativo e interdisciplinario. Por su parte, el segundo ensayo versa sobre la producción artística entre los integrantes que unen sus diferentes expresiones artísticas de tal manera que obtienen una experiencia muy importante en la formación profesional de quienes estudian la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA). Para finalizar, el tercer ensayo aborda el proceso de la alfabetización inicial en niños de primaria exponiendo los beneficios y desafíos de integrar las TIC al currículo.

El libro se puede leer iniciando desde cualquiera de sus temas, ya que cada uno ofrece una perspectiva diferente e interesante sobre los desafíos que enfrentan en su propia disciplina. Esperemos que los lectores encuentren a su vez inspiración para desarrollar sus propias ideas en el ámbito de la Educación del Siglo XXI.

M. en C. Laura Elisa Gassós Ortega

Profesora Investigadora

Departamento de Biotecnología y Ciencias Alimentarias

Instituto Tecnológico de Sonora

Junio, 2023

Capítulo 1

Uso de andamiajes como estrategia didáctica para aprender diseño de experimentos

Laura Elisa Gassós Ortega

Elizabeth del Hierro Parra

María Isabel Estrada Alvarado

Luis Alberto Cira Chávez

Sergio de los Santos Villalobos

Resumen

Las dificultades de los estudiantes en la interpretación y aplicación de modelos matemáticos del diseño de experimentos se abordaron con los andamiajes de la teoría del aprendizaje de Bruner. El objetivo de este trabajo fue implementar una estrategia didáctica de aprendizaje de los modelos matemáticos del diseño completamente al azar basado en la teoría del andamiaje para aumentar el aprovechamiento académico de los estudiantes. La estrategia didáctica se organizó sistemáticamente en cuatro andamios: (1) aplicación de los conceptos básicos y principios del Diseño de Experimentos, (2) demostración del uso de software estadístico en la solución de problemas, interpretación y validación de resultados, (3) diseño de proyecto, ejecución experimental y análisis de resultados retomando el conocimiento previamente adquirido y (4) presentación de resultados del proyecto utilizando la tecnología de la comunicación. De los 276 estudiantes prevalecieron las mujeres (69.2%) y su rendimiento académico fue de 9.0, siendo similar ($p > 0.05$) en los hombres (30.8%) que obtuvieron 8.7. Los alumnos de Ingeniería en Biotecnología y Licenciado en Tecnología de Alimentos lograron un aprovechamiento académico alto a través del tiempo que se aplicó la estrategia didáctica, demostrando así que adquirieron la competencia básica del manejo del software estadístico, el uso del nuevo lenguaje científico, la elaboración de un proyecto de diseño apoyados en el trabajo colaborativo y el uso de la TIC.

Palabras clave: Modelos matemáticos, aprovechamiento académico, experimentos biológicos

Introducción

La enseñanza tradicional en cursos de ciencias de la ingeniería dificulta la adquisición de conocimientos y más aún el desarrollo de habilidades de interpretación y aplicación de modelos matemáticos del diseño experimental estadístico. Los cursos de las ciencias básicas como las matemáticas y la estadística descriptiva proveen en parte conocimientos y habilidades previos para la comprensión y aplicación de modelos matemáticos de los diseños experimentales causa efecto.

La otra parte de las experiencias académicas previas, requeridas en el diseño de experimentos de biotecnología y alimentos, proviene del trabajo práctico realizado en los laboratorios de ciencia básica (química, física, matemática) y ciencias de ingeniería (bioquímica, química analítica, microbiología, procesos biotecnológicos, fisicoquímica, termodinámica).

En cursos de Diseño de Experimentos (DE), los alumnos presentan dificultades para interpretar los modelos matemáticos de los diseños unifactorial, multifactoriales y de superficie de respuesta, éste último basado en ecuaciones polinomiales. Es probable que esto se relacione con las graves deficiencias detectadas en el índice de aprobación y promedio de calificaciones obtenidos en álgebra, trigonometría y geometría analítica, por alumnos de nuevo ingreso a programas de ingenierías (Peralta et al., 2014). Actualmente se suma a la problemática, la falta de habilidades de laboratorio por el efecto de la pandemia. Por tanto, es relevante encontrar estrategias didácticas que apoyen el aprendizaje significativo de los estudiantes sobre la aplicación de los modelos matemáticos del DE en la investigación científica.

Fundamentación

De acuerdo a Terán (2015) y Ubillus (2020), los fundamentos del enfoque educativo del andamiaje de Bruner y el trabajo colaborativo, sustentan la premisa de que los alumnos construyan su propio aprendizaje, sumando sistematizadamente nuevas experiencias. Además, los estudiantes se autorregulan y se independizan de la guía del docente a medida que avanzan en sus conocimientos y habilidades. Estos fundamentos se consideraron en el diseño y aplicación de una estrategia didáctica para el aprendizaje de los modelos matemáticos del DE.

D'Angelo et al. (2023) demostraron que los estudiantes de ingeniería mecánica adquieren niveles de competencia más altos en cursos estructurados con base en la teoría del andamiaje el trabajo colaborativo y la motivación. La teoría del andamiaje fue propuesta por Bruner y plantea que el aprendizaje significativo se obtiene de experiencias construidas por el alumno desde su ambiente (Terán, 2015). Entre las principales características de esta teoría destaca que el maestro funge como guía del proceso de enseñanza aprendizaje, cuando el alumno domina las competencias se va independizando del profesor y el aprendizaje se construye desde un nivel simple a uno complejo dentro de la espiral dialéctica del conocimiento. Otras características observables son el trabajo colaborativo, ya que los procesos de enseñanza aprendizaje son más eficaces. Además, del beneficio de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como la construcción de wikis, las lecciones en video en youtube o Edpuzzle; la comunicación en grupos colaborativos en facebook, entre otros.

Ante la complejidad que representa la aplicación y posterior interpretación de los resultados de los modelos matemáticos del DE en los estudiantes de biotecnología y alimentos, el uso de

andamiajes como estrategia didáctica puede mantener un rendimiento académico mayor de 8.0 en el curso de DE. Por lo tanto, para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes el objetivo de este trabajo fue implementar una estrategia didáctica de aprendizaje de modelos matemáticos del diseño completamente al azar basado en la teoría del andamiaje.

Método

Participantes. Se desarrolló una investigación no experimental, descriptiva (Hernández-Sampieri, 2014). Mediante un muestreo por conveniencia, en cada semestre participaron (n=276) alumnos inscritos en un curso de Diseño de Experimentos por semestre, con edades entre 20 y 21 años. Del total de la muestra (n=276), el 69.2% eran mujeres y el 30.8% hombres. Participaron estudiantes de las disciplinas de Ingeniería en Biotecnología (IB) y Licenciado en Tecnología de Alimentos (LTA) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) Campus Nainari, en Cd Obregón Sonora. En estos alumnos se aplicó la estrategia didáctica en los años 2017-19 (antes de la pandemia); 2020-21 (durante la pandemia) y 2022-23 (después de la pandemia). Al final se comparó el rendimiento académico.

Descripción epistemológica del DE. Se reflexionó sobre la contribución del DE en la competencia profesional de los planes de estudio de IB y LTA del ITSON. Para ello se conversó con profesores investigadores que utilizan el DE en el ámbito de la investigación científica e industrial. Se revisaron las experiencias y materiales desarrollados de este mismo curso en otras Universidades e Institutos de Investigación en Biotecnología y Alimentos. Con ello se orientó la estrategia de enseñanza y aprendizaje del curso de DE.

Construcción de la estrategia didáctica. Para construir la estrategia didáctica del curso de DE se investigaron los fundamentos de la teoría del andamiaje de Bruner (Terán, 2015; Ubillus et al., 2020). Además, se revisaron las publicaciones sobre experiencias de estrategias didácticas y aprendizajes basados en proyectos de laboratorios (Dederlé & Pérez, 2015). Se revisaron las ventajas del trabajo colaborativo en equipos y se seleccionaron o desarrollaron materiales didácticos con TIC de acceso libre.

Se identificaron los tipos de problemas que el DE puede abordar en un entorno profesional. Se encontró que el DE constituye una gran gama de modelos matemáticos causa efecto para la solución de problemas en la industria y en la investigación científica. Tomando en cuenta la competencia profesional a la que contribuye este curso en los planes de estudio de IB y LTA del ITSON, se optó por trabajar con problemas de investigación científica. Se identificó la contribución del DE dentro del proceso de la investigación, se analizaron las acciones que realiza un investigador para llevar a cabo un proyecto y de ahí se derivaron los andamios o etapas que debería recorrer el

alumno para lograr la competencia del curso de DE. Esas etapas se pensaron como los andamios de la Teoría de Bruner.

Los andamios fueron considerados como los elementos de competencia del curso (ver Figura 1) o las etapas de aprendizaje que se caracterizaron por ir sumando un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes nuevas al escalar de un andamio a otro de acuerdo a la taxonomía de Bloom (Armstrong, 2015).



Figura 1. Representación de los andamios de la estrategia didáctica del curso de Diseño de Experimentos fundamentado en la teoría de Bruner. Fuente: autoría propia; la imagen de fondo www.freepik.com.

En el *primer andamio* se identificaron los conceptos básicos del DE construyendo un wiki grupal. También se describieron los componentes de los modelos matemáticos factoriales como Diseño Completamente al Azar, Diseños con arreglos de dos y tres factores y Diseños de Superficie de Respuesta como el Diseño Compuesto Central (2 factores) y el Diseño Box-Behnken (3 factores). Para terminar esta primera etapa se analizaron artículos de investigación publicados extrayendo los conceptos básicos representados con el sistema de diseño de experimentos de acuerdo a Montgomery (2014).

En el *segundo andamio*, los estudiantes aprendieron a resolver problemas factoriales siguiendo los pasos de una guía que incluyó la comprensión del problema, el planteamiento de las hipótesis estadísticas y de investigación (Hernández-Sampieri, 2014); la identificación de las variables independientes y dependientes así como la unidad experimental, la descripción de los componentes del modelo matemático, la aplicación de la gráfica de la Distribución F de Fisher para la interpretación de la tabla de análisis de la varianza y su relación con las hipótesis estadísticas. Otros recursos TIC, fueron los tutoriales en video que indicaban cómo organizar la matriz de datos en Excel y cómo trasladar esos datos al software estadístico Statgraphics Plus ver 5.0. En el software, practicaron el procesamiento de los datos obteniendo tablas y gráficas que posteriormente analizaron e interpretaron. Los problemas fueron asignados de libros como Gutiérrez y de la Vara (2012).

El *tercer andamio* consistió en aplicar lo aprendido en los andamios 1 y 2. Los espacios de trabajo antes de la pandemia fueron los laboratorios de docencia y de investigación del ITSON. Durante la pandemia, los alumnos trabajaron en sus casas utilizando los equipos de la cocina, las herramientas. Construir sobre las experiencias previas es lo que propone la teoría de Bruner (Terán, 2015; Ubillus, 2020). Basado en ello, los equipos de estudiantes elaboraron propuestas de proyectos aplicando el modelo matemático del Diseño Completamente al Azar, atendiendo los principios del DE y siguiendo una plantilla guía.

Finalmente, en el *cuarto andamio*, los estudiantes procesaron los datos en el software estadístico y comunicaron los resultados de su proyecto de DE. Entre los resultados demostraron la interpretación de la tabla de análisis de la varianza, las pruebas de comparación de medias para datos cuantitativos, o bien, la prueba de comparación de medianas para datos tipo ordinal. También interpretaron las gráficas de medias o de cajas y bigote con muescas. Asimismo, interpretaron las pruebas de verificación de los supuestos. Su experiencia previa se relacionó con la práctica sistematizada de solución de problemas del segundo andamio.

Comunicación efectiva. Las formas de comunicación variaron de acuerdo con la etapa de la pandemia. Antes de la pandemia presentaban exposiciones orales presenciales en power point. Durante la pandemia, grabaron la exposición en video ya sea en power point o combinando esa herramienta con un grabador de pantalla libre como el screencast-o-matic. Los videos fueron evaluados entre los equipos poniendo en práctica la co-evaluación entre pares académicos iguales. Después de la pandemia, se retomaron las presentaciones orales en forma presencial, aunque también se admitió la opción en video, utilizando las herramientas TIC antes mencionadas. CANVA fue una de las herramientas TIC que empezó a utilizarse con más frecuencia en el último año que abarcó este análisis.

Organización del equipo colaborativo y reconocimiento de sus talentos. Los alumnos se organizaron en equipos de trabajo de tres personas. Para el registro se hizo un primer ejercicio de reconocimiento del talento que cada integrante podría aportar al equipo. Se les explicó que el talento se refería a los conocimientos, habilidades y actitudes sobresalientes que ellos reconocían en sí mismos y que serían de beneficio para realizar con éxito el proyecto y aprender entre todos. Se les proporcionó un formato de registro de equipos diseñado por la Coordinación de Educación a Distancia del ITSON que requería datos generales como nombres, número de identificación escolar, correo electrónico y WhatsApp. Adicionalmente, cada integrante indicaron sus talentos y además se asignaron el rol a desempeñar, entre ellos un coordinador de equipo.

Grupo colaborativo en Facebook. Se formó un grupo de apoyo colaborativo en Facebook denominado “Diseño de Experimentos”. El grupo fue privado y exclusivo para los alumnos inscritos en el curso. Su finalidad fue proporcionar apoyo académico universitario a los alumnos inscritos en el curso. Se comentaron dudas de las actividades evaluables y se proporcionó orientación sobre los aspectos que ayudaron a avanzar y aprender. Cualquier integrante podía responder las preguntas. Además, se preguntaba sobre los avances a manera de monitoreo de las actividades y se compartían mensajes motivacionales para animar la participación de los estudiantes en el proyecto. Esto permitió la comunicación efectiva y eficaz, además de la interacción alumnos-maestro y alumno-alumno.

Evaluación y seguimiento. Siguiendo la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel citado por Dederlé & Pérez (2015), antes de iniciar con las etapas del curso, los estudiantes participaron contestando test sobre la percepción que tenían de sí mismos sobre las experiencias previas y posteriores a la aplicación del modelo matemático del DE.

La evaluación formativa se aplicó utilizando diferentes instrumentos como rúbricas, listas de verificación y evaluación de pares entre compañeros de equipo. En cada etapa se aplicó el feedback positivo, informando a los alumnos sobre sus avances logrados y lo que deberían de mejorar, esto de acuerdo a las recomendaciones de Morán (2022).

Análisis estadístico y diseño experimental. Se aplicó el estadístico Chi cuadrado (χ^2) para conocer el efecto de la distribución de sexo en las tres etapas de tiempo: antes, durante y después de la pandemia. Para analizar estadísticamente el aprovechamiento académico en términos del promedio final en respuesta a las tres etapas del tiempo, se realizó un análisis de varianza bajo la estructura de un diseño por bloques al azar. Los niveles en las etapas de tiempo (antes, durante y después de la pandemia) se consideraron como efecto fijo en el modelo. La comparación de medias fue con la prueba de Tukey ($P < 0.05$). Se consideró el promedio final del curso con valores continuos del 1 al 10. Los datos se procesaron en Statgraphics Plus ver. 5.0.

Resultados

En la tabla 1 se muestra la distribución de alumnos en frecuencia por sexo con respecto a antes, durante y después de la pandemia. La distribución por sexo no fue significativa entre las etapas estudiadas ($\chi^2 = 2.24$, $p = 0.3261$), aunque sobresale la participación de las mujeres durante todas las etapas. Cabe mencionar que, en otros trabajos (Infante et al., 2021) ha observado que las alumnas representan una población que ha sido afectada negativamente por el confinamiento social en cuanto a salud mental y física.

Tabla 1.

Distribución por sexo de los alumnos participantes por etapas de estudio en relación a la pandemia.

| Sexo | Antes (2017-19) | Durante (2020-21) | Después (2022- 23) | <i>n</i> | <i>P</i> (χ^2) |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------|-----------------------|
| Femenino | 78 (73.6%) ^a | 62 (63.9%) ^a | 51 (69.8%) ^a | 191 | 0.3261 |
| Masculino | 28 (26.4%) ^a | 35 (36.1%) ^a | 22 (30.1%) ^a | 85 | |
| <i>n</i> | 106 | 97 | 73 | 276 | |

Literales diferentes por sexo (hilera) indican diferencia estadística (χ^2) entre etapas (columnas).

En cuanto al efecto de la etapa vivida sobre el rendimiento académico, aplicando la misma estrategia didáctica, no se encontró diferencia significativa (0.1939) como se observa en la tabla 2. Los promedios oscilaron en el rango de 8.5 a 9.2. Parte de lo que hizo funcionar la estrategia fue el apoyo de las actividades diseñadas con el uso de las TIC. Diferentes recursos educativos abiertos ya se compartían previo a la pandemia como por ejemplo las lecciones en video distribuidas en YouTube, los formularios del Google Drive cuyas URL son compatibles en diferentes plataformas como Ivirtual (Moodle) y Classroom. Por su parte, Bustamante et al. (2022) reportaron un mayor rendimiento académico en estudiantes mujeres de la Universidad de Chile a pesar de la peor calidad de sueño con respecto a los hombres.

Tabla 2.

Media del aprovechamiento académico ($\bar{X} \pm D.E.$) en términos de calificación (en escala del 1 al 10) en relación a la pandemia aplicando una estrategia didáctica basada en la teoría de Bruner.

| Sexo | Antes (2017-19) | Durante (2020-21) | Después (2022-23) |
|-------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Femenino | 9.0 \pm 0.99 ^a | 8.8 \pm 1.2 ^a | 9.2 \pm 1.4 ^a |
| Masculino | 8.9 \pm 1.03 ^a | 8.5 \pm 1.7 ^a | 8.9 \pm 1.4 ^a |

Nota: los superíndices entre columnas denotan que no hubo diferencia significativa $p = 0.1939$.

En la figura 2, se muestra un ejemplo de propuesta de proyecto integrado por un equipo de

estudiantes de Ingeniería en Biotecnología. Esto se hizo con la aplicación de la plantilla guía que se les proporcionó para llevar el orden de las secciones de la propuesta. Además, denota la aplicación de los andamios 1 y 2 cuyas estrategias didácticas ayudaron a los estudiantes a identificar los conceptos básicos del DE y demostrar la solución de problemas con el modelo matemático de un solo factor utilizando un software estadístico, respectivamente.



Figura 2. Ejemplo de propuesta de proyecto integrada por los estudiantes del curso de DE durante la pandemia (Medina et al., 2021).

Como complemento de la propuesta, la figura 3 muestra el resultado del trabajo experimental llevado a cabo durante la pandemia por lo que se denominó “ciencia desde casa”. Se presentan datos obtenidos al aplicar los tratamientos (ver figura 4), las tablas y gráficas obtenidas con el software estadístico; el análisis de resultados apoyados en las hipótesis estadísticas, la comprobación del supuesto de normalidad de los datos, lo cual forma parte del tercer andamio. En este tercer andamiaje, los estudiantes regresaron a la revisión de los conceptos básicos del DE. De acuerdo a la espiral dialéctica del conocimiento el nuevo lenguaje adquirido en el primer andamio fue aplicado en la última etapa para construir su proyecto de DE (Trejo-Guerrero & Valdemoros-Álvarez, 2018).



Figura 3. Ejemplo del procesamiento de datos y análisis estadístico de los resultados del proyecto del DE aplicando el tercer andamio (Medina et al., 2021).

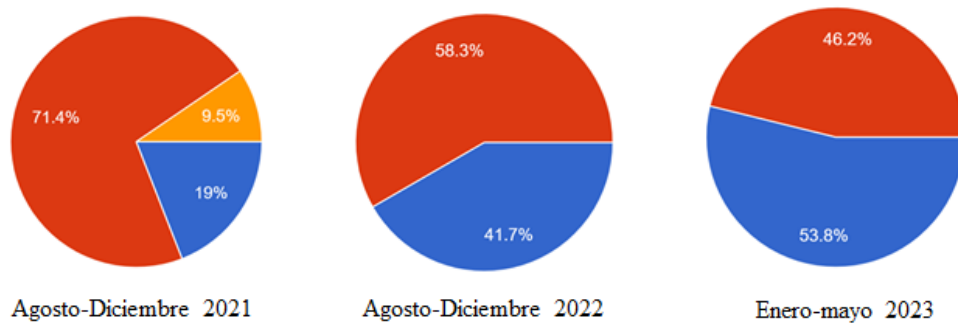


Figura 4. Implementos de cocina utilizados durante la pandemia en el proyecto de DE para la extracción de clorofila de vegetales verdes (Medina et al., 2021).

En relación a la percepción que el propio estudiante obtuvo sobre el logro de la competencia del curso, la figura 5 muestra los resultados de los años 2021 a 2023. En el año 2021, el curso se ofertó en modalidad remota por la pandemia. El 9.5% de los estudiantes se percibieron en el nivel de puedo mejorar. En sus comentarios, estos alumnos indicaban que por la situación económica tuvieron que trabajar, lo cual dificultaba el seguimiento del curso. Aun así, lograron salir adelante por las lecciones grabadas y los tutoriales que se proporcionaron como materiales de apoyo para el curso.

En los años 2022 y 2023 el curso fue presencial, los resultados mostraron un aumento en el porcentaje de estudiantes que se perciben en el nivel de Excelencia del logro de la competencia. Probablemente eso se debe a que a medida que los estudiantes regresaron a clases presenciales, sobre todo a los laboratorios, adquirieron las habilidades del manejo de métodos, técnicas e instrumentos de laboratorio. Además, se observó un incremento en su autoconfianza.

¿Cuál es el nivel de logro de la competencia que consideras haber alcanzado en el curso DE analizando los factores que afectan tu aprendizaje?



- Excelencia: adquirí la capacidad de elegir un modelo matemático DOE para solucionar un problema causa-efecto, escribir una propuesta con los principios DOE, llevar a cabo el proyecto, usar el software estadístico y comunicar oralmente los resultados ante una audiencia virtual, presencial y/o remota.
- Suficiente: Conocí los modelos matemáticos, hice los ejercicios, colaboré en el equipo para realizar el proyecto DOE y se manejar el software. Puedo comunicar los resultados en el grupo de clase.
- Puedo mejorar: Aún me confundo con los modelos matemáticos. Logré llevar la clase pero no fui muy disciplinado. Le eché la culpa a la modalidad remota y no me concentré lo suficiente. Tengo nociones básicas de todo el curso, pero sé que pude haberlo hecho mejor porque tengo la capacidad.

Figura 5. Autopercepción del nivel de logro de la competencia del curso de DE durante y después de la pandemia de los estudiantes de Ingeniería en Biotecnología y Licenciado en Tecnología de Alimentos. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El aprovechamiento académico fue similar antes, durante y después de la pandemia al aplicar la estrategia didáctica basada en los andamiajes de la teoría del aprendizaje de Bruner. Aunque no se observó influencia por sexo durante las etapas estudiadas, las mujeres tuvieron la mayor participación durante los años que se analizaron los datos. En cuanto a la estrategia didáctica, se demostró que es posible que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos de los modelos matemáticos en la solución de problemas de la investigación científica en espacios formales como

los laboratorios o en espacios adaptados desde sus casas. Esta situación deja abierta la oportunidad de que el curso pueda implementarse a futuro, en modalidad asíncrona. Asimismo, es de suma importancia el seguimiento y feedback positiva de los avances presentados por los equipos de trabajo colaborativo, reconociendo logros y los aspectos de mejora del trabajo académico de los estudiantes y tratándolos como profesionistas en formación. Las frases que el profesor utilice como parte de su evaluación formativa, serán de impacto para mantener la comunicación alumno-profesor, motivación y proactividad de los estudiantes.

Referencias

- Armstrong, P. (2015). Blooms taxonomy. Vanderbilt University. Recuperado de: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Bustamante-Ara, N., Russel-Guzmán, J., Godoy-Cumillaf, A., Merellano-Navarro, E., & Uribe, N. (2022). Rendimiento académico, actividad física, sueño y género en universitarios durante la pandemia-2020. *Cultura, ciencia y deporte*, 17(53), 109-131
- D'Angelo, V.S., Luján, G., Sklate, M.F., Pairetti, C.I., & San Martín, P.S. (2023). Robótica en Fab Lab: Introducción a la programación para estudiantes de Ingeniería Mecánica. *Electronic Journal of SADIO (EJS)*, 22(1), 108-132.
- Dederlé, R. & Pérez, E. (2015). *Estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del laboratorio de circuitos eléctricos de la Universidad de la Costa CUC*. Magister. Universidad de la Costa CUC.
- Gutiérrez, H., & De La Vara, R. (2012). Análisis y diseño de experimentos. *México DF: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación Mc Graw Hill. *México DF: Interamericana Editores.*
- Infante Castañeda, C., Peláez Ballestas, I., & Giraldo Rodríguez, L. (2021). Covid-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios. *Revista mexicana de sociología*, 83(SPE), 169-196.
- Medina, D.A., Jáuregui, J.A., & Hernández, J.Y.M. (2021). Estudio de la concentración de la clorofila mediante la intensidad del color con diferentes solventes orgánicos. Proyecto académico. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Montgomery, D. C. (2014). *Diseño y análisis de experimentos*. México DF, México: Limusa Wiley
- Morán, E. (2022). La importancia del feedback inmediato en el aprendizaje. *Smartick*. <https://www.smartick.es/blog/padres-y-profesores/psicologia/importancia-feedback-inmediato/#comments>
- Peralta, J.X., Cuevas, O., Encinas, F.J., Ansaldo, J. Osorio, M. (2014). *Estudio comparativo de conocimientos en matemáticas para alumnos de nuevo ingreso a una universidad*. En Pizá R., González M., Orduño B y Vizcarra L. (Comp.). *Gestión del Aprendizaje Universitario* (pp. 104-115). México: ITSON.

- Terán, M.J. (2015). Jerome Bruner: la arquitectura del conocimiento. *Para el aula. Revista del Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA) USFQ*, 13, 11-13.
- Trejo-Guerrero, L. & Valdemoros-Álvarez, M.E. (2018). The Use of Language in the Construction of Meaning for Natural Number. In: Moschkovich J., Wagner D., Bose A., Rodrigues Mendes J., Shütte M, (eds.) *Language and Communication in Mathematics Education. ICME-13 Monographs*. Springer, Cham
- Ubillus, J.C., Cerna, C.A., Espinoza, F.A. & Chunga, G.E. (2020). Teoría de la instrucción de Bruner y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes del doctorado en educación. *Diálogo*, (43), 51-62.

Capítulo 2

Creación de un mapa de cultura de aprendizaje en el aula universitaria

Jesús Antonio Gaxiola Meléndrez

Diana Isabel Patrón Meza

Elsa Lorena Padilla Monge

Iván Tapia Moreno

Resumen

La cultura de aprendizaje se entiende como el conjunto de ideologías, símbolos y valores centrales que se comparten en un ambiente formativo y que influyen en la forma en que se lleva a cabo cualquier actividad académica y social en el aula; en la experiencia como docentes, se puede mencionar que referente a la cultura de aprendizaje, conduce a la hipótesis de que los estudiantes estarían más involucrados en su propio proceso de educativo, si fueran apoyados por una mejor cultura en el aula que cuente con los elementos clave que influyen en el comportamiento positivo de los estudiantes dentro de las aulas universitarias; por lo tanto, se consideramos que es necesario realizar un proceso de diseño y visualización de la cultura que funcione de manera efectiva en los entornos de aprendizaje. En este artículo se relata la forma en la que se aprovechó la metodología para visualizar una cultura organizacional en las empresas a través de los llamados mapas organizacionales, para aplicarla y mapear la cultura deseada en el aula universitaria que favorezca al ambiente educativo, también se describe el marco metodológico para diseñar el mapa en forma participativa, lo que ayudó para alinear, clarificar y comunicar los elementos y comportamientos que la conforman apoyar al docente en la formación de competencias transversales profesionales. Es fundamental que la cultura de aprendizaje en el aula sea reflexionada y diseñada de manera participativa, de manera que contenga los elementos adecuados que impulsen los comportamientos correctos tanto a nivel individual de los estudiantes como en los equipos y entre el profesorado.

Palabras clave: Cultura de aprendizaje, mapa, ambiente formativo

Introducción

El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) desde el año 2001 inició un proceso de evaluación y reestructuración curricular, basándose en investigaciones con los empleadores, el estudio de las tendencias del mercado laboral, seguimiento de egresados, y por supuesto en los retos que la sociedad ha impuesto a la educación superior. Para lo cual, ha confiado en el Modelo de la Educación basada en Competencias para su proyecto curricular, en el total de sus planes y programas de estudio, ya que éste pretende esencialmente la vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el

alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella; intentando relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico, además de enfocarse a la habilitación de los educandos para un desempeño solvente de una profesión. Todo ello con el propósito de responder a una de las más fuertes tendencias en las instituciones educativas, la cual se refiere a los procesos de certificación y acreditación de programas, mismos que responden a estrategias de aseguramiento de la calidad y a la certificación de competencias laborales en sustitución de las credenciales educativas (Serna, 2003).

El cambio de modelo educativo introducido por el ITSON, requirió de un replanteamiento del proceso de enseñanza en el aula, pues no solo se refiere a las metodologías, sino de todas las actitudes, valores y habilidades de los actores que participan. Dichos cambios tocaron la cultura organizacional de la universidad y, por consecuencia, la necesidad de construir una nueva cultura académica y de aprendizaje.

Araujo (2015) menciona que la *cultura académica* se puede definir como las creencias, hábitos, normas, valores y procesos identitarios que se construyen a partir de consensos, al igual que desde desacuerdos y disputas derivadas de la presencia de percepciones y valores distintos, que hacen posible el orden cultural. Lo anterior posibilita que los sujetos en contextos disciplinares e institucionales definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen. En este contexto, la cultura académica tiene efectos sobre los modos en que se produce, discute o negocia, y disemina el conocimiento.

El objetivo de este artículo de reflexión es analizar la importancia de diseñar la cultura de aprendizaje en el ámbito de la educación universitaria, examinando los elementos fundamentales que influyen en el comportamiento de los participantes del proceso educativo en el aula. La intención fundamental es abordar la pregunta de cómo es posible visibilizar las características de la cultura de aprendizaje en el entorno universitario, para posteriormente investigar el impacto que esto tiene en el ambiente de aprendizaje, tanto a nivel individual como en el trabajo de equipo y el rol esperado del profesor.

Fundamentación Teórica

Según menciona Benítez-Restrepo (2020) hay un acuerdo tácito acerca de la importancia de considerar los elementos culturales, al estudiar problemas y escenarios en los que se desarrollan los sistemas de educación superior. Valores, hábitos, creencias y normas son componentes repetidamente mencionados en las definiciones encontradas. Estos generalmente guían las interacciones entre profesores y estudiantes que hacen parte de los medios universitarios, teniendo igualmente una importante influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sinek (2015) menciona que la cultura organizacional es algo que tiene que ir avanzando poco a poco, es un proceso no un suceso, de tal forma que hay que crear un mapa que marque el

camino que permitirá a la organización llegar hacia donde desee estar, implementando las acciones para crear una nueva cultura en la organización. Los líderes más efectivos usualmente aplican pequeños cambios y experimentan, manteniendo lo que funciona y descartando lo que no funciona y si continúan haciéndolo constantemente, generan impulso positivo y con ello, finalmente, las organizaciones experimentarán una transformación.

Por otra parte, una de las metodologías pedagógicas centradas en el alumno es la clase invertida (Flipped Classroom); esta forma de enseñanza ha venido a cambiar el modelo tradicional de enseñanza aprendizaje; “el aula invertida es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformando el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso” (Flipped Learning Network, 2014, p. 1).

El modelo de aula invertida está basado en cuatro pilares: ambiente flexible, cultura de aprendizaje, el contenido intencional y educador como guía; e involucra diferentes estilos para aprender, con el propósito de fomentar el trabajo colaborativo e individual. Genera una cultura de aprendizaje al trasladar al estudiante la responsabilidad de la instrucción, centrando la instrucción en él. El docente utiliza contenido dirigido para aprovechar el tiempo efectivo de clase al máximo. El docente se vuelve un facilitador al dar seguimiento cercano y continuo a los estudiantes con realimentación inmediata y evaluando su trabajo (Flipped Learning Network, 2014).

También, resulta interesante cómo Sierra (2016) relaciona el concepto de liderazgo centrado en principios, que plantea S. Covey en su libro *liderazgo centrado en principios*, en el que menciona que la transformación interna del ser humano lo llevará a influenciar a otros a largo plazo. Al complementar el término de liderazgo con lo educativo, adquiere un sentido formativo y de proyección en las instituciones escolares. Por tanto, el líder educativo se convierte en la persona que con condiciones específicas (cultura), frente al sentido de la educación, y orienta a la comunidad educativa, como estudiantes, docentes, padres de familia y personas que manejan procesos educativos, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el clima y la cultura en crecimiento personal.

Según los autores consultados se comprueba que la cultura de aprendizaje tiene un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y como planteamiento del problema, se puede decir que no existen los elementos metodológicos suficientes para convertir los componentes culturales (valores, hábitos, creencias y normas) de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, en aspectos visibles y claros para comunicarlos y favorecer con éxito la formación de competencias profesionales en el aula universitaria.

Metodología

Según Abarca (2016) la utilización de una metodología participativa remite al intercambio de seres y saberes desde aspectos sensitivos, subjetivos y afectivos, es decir, desde las emociones y los sentimientos que no son visibles ni cuantificables, por lo tanto, se necesita de la participación, la libertad, la creatividad para construir nuevos escenarios abiertos, hacia el encuentro de seres y saberes. El ciclo de la metodología participativa es la relación integral entre práctica–teoría–práctica que se concentra en dos fases: la de sistematización y la de intercambio para el diseño.

Como parte de las actividades participativas para el diseño del mapa de cultura de aprendizaje para el aula universitaria, se definieron dos fases principales; la primera fase de sistematización, se concentró en realizar una reflexión profunda sobre la cultura organizacional actual y apoyará en la recolección de información relevante para su análisis; la segunda fase se concentró en el diseño del mapa de cultura deseada, y la forma de lograr una estrategia de visualización y comunicación sencilla y completa.

Para la primera fase de sistematización se utilizó la metodología de Design Thinking, que apoyó para crear las condiciones apropiadas y lograr una reflexión creativa de todos los involucrados en el ambiente de aprendizaje del aula universitaria. En la etapa de ideación se generó la información necesaria sobre la cultura organizacional que diera las bases para el análisis.

Para la segunda fase de intercambio para el diseño del “mapa de cultura de aprendizaje” se tomaron en cuenta dos requerimientos principales: que el mapa proporcione una visualización sencilla de los objetivos deseados, considerando por el modelo educativo basado en competencias profesionales; además, que muestre los resultados de aprendizaje que se desean lograr en el aula.

Según Osterwalder (2015), los mapas de cultura son herramientas que proporcionan una visión del estado actual o deseado de la cultura en una organización, y proveen un lenguaje visual para describirla. Son una descripción gráfica de la estrategia y de las actitudes necesarias para lograr una ejecución exitosa; basados en que una cultura que tiene los habilitadores adecuados sirven para alentar los comportamientos individuales, de equipo y de liderazgo correctos para alinear los esfuerzos y obtener los resultados deseados, se logró definir los componentes de información adecuados para crear el mapa de cultura deseada.

En la figura 1, se muestra el orden de ejecución planeado para la elaboración participativa del mapa de cultura. El paso uno fue trabajar con las preguntas detonantes de los comportamientos (Behaviours). El paso dos corresponde a las preguntas sobre los resultados deseados (Outcomes), y en el tercer paso se efectúa la reflexión sobre las preguntas detonantes referentes a los habilitadores (Enablers); todo el proceso de reflexión es en forma horizontal según las áreas nombradas en el mapa. Los estudiantes participantes, en el proceso de reflexión, fueron los inscritos en el curso del

sexto semestre de Innovación Tecnológica del programa educativo de Ingeniero en Software del ITSON. El proceso que se describe es una adaptación de los autores, a la metodología propuesta de creación mapa de cultura de Dave Gray (2014) para organizaciones empresariales.



Figura 1. Esquema de Mapa de cultura. El proceso que se describe es una adaptación de los autores a la propuesta de Mapa de cultura de Dave Gray (2014).

Resultados y discusión

A. Resultados de la primera fase: Sistematización.

Al ejecutar la metodología de Design Thinking, dio como resultado la mejor forma de recolectar la información sobre el estado actual de la cultura de aprendizaje en aula universitaria; se definieron tres bloques (verticales) para realizar la reflexión creativa utilizando preguntas detonantes; el primer bloque es referido la parte individual de los estudiantes; el segundo bloque es el referido a los comportamientos en equipo; y el último bloque referido a los comportamientos de estilos de liderazgos de los profesores. Como resultado de esta fase se obtuvieron las preguntas detonantes para cada bloque; las preguntas sirven de referencia para la siguiente fase y se usarán para obtener la información necesaria para formar el mapa al agrupar todas las ideas resultantes de la reunión de reflexión, siempre de acuerdo a los componentes del mapa de cultura propuesto por Gray (2014). A continuación, se muestra la lista de preguntas detonantes:

Comportamientos (Behaviours) individuales, en equipo y liderazgos en el aula universitaria:

- ¿Qué deben hacer durante su estancia en el aula?
- ¿Cómo interactúan?
- ¿Qué patrones o actividades positivas son deseables en los estudiantes y profesores?
- ¿Qué comportamientos positivos son deseables en los estudiantes y profesores?
- ¿Cuál es el impacto de los comportamientos individuales de los estudiantes, en el equipo y de los profesores?
- ¿Qué actitudes de los estudiantes, de los equipos o de los profesores favorecen/obstaculizan la obtención de resultados de aprendizaje?

Resultados (OutComes) de aprendizaje deseables basados en la cultura en el aula universitaria:

- ¿Qué resultados se desean observar, dados los comportamientos de los estudiantes, de los equipos o de los profesores?
- ¿Qué resultados tangibles son los que se desean observar?
- ¿Qué es lo que se está logrando o se debería estar logrando en el aula universitaria?
- ¿Cuál debe ser el resultado final observable del curso en los estudiantes, los equipos y los profesores?

Habilitadores (Enablers) de cultura de aprendizaje son deseables para que ocurran en el aula o para favorecer el ambiente de aprendizaje:

- ¿Qué prácticas, acciones o reglas influyen en la cultura de aprendizaje?
- ¿Qué procedimientos, incentivos, rituales u otros favorecen u obstaculizan el desarrollo de los estudiantes, los equipos de trabajo y los profesores?
- ¿Qué hábitos o actividades no escritas favorecen al desarrollo de la cultura de aprendizaje?
- ¿Qué decisiones causan reacciones positivas y/o negativas en los estudiantes, equipos o profesores?
- ¿Qué conflictos o buenas prácticas son observables en ambiente de aprendizaje?

B. Resultados de la segunda fase: Intercambio y Diseño.

Para asegurar el diseño del mapa de cultura de aprendizaje y la consideración de los elementos de la metodología se utilizó el formato de Mapa de Cultura propuesto por Osterwalder (2015), que contiene las siguientes secciones (horizontales): resultados (OutComes), comporta-

mientos (Behaviours) y por último, facilitadores y bloqueadores (Enablers & Blockers), los cuales fueron explorados siguiendo los tres bloques determinados en la primera fase de sistematización.

La parte central del proceso es la reflexión creativa y participativa de todos los involucrados, para obtener la información de valor que fue insumo para construir el mapa de cultura. La reflexión participativa, en donde participaron los estudiantes y el profesor, se realizó siguiendo la siguiente secuencia:

- Se plantearon y contestaron las preguntas detonantes para la sección del mapa referente a los comportamientos (behaviours).
- Se plantearon y contestaron las preguntas detonantes para la sección del mapa referente a los resultados (Outcomes).
- Se plantearon y contestaron las preguntas detonantes para la sección del mapa referente a los facilitadores (Enablers).

Para cada ronda de preguntas se debe discutir y asociar con la forma en que se observa la cultura de aprendizaje en cada uno de los tres comportamientos de interés (estudiantes, el equipo y profesores) y, cómo esos comportamientos son afectados o influidos por las actividades que se desarrollan durante la clase en el aula o durante todo el curso.

Para que el mapa se pueda considerar completo, debe abarcar a todos los roles que participan en un curso y, para ello, se debe definir al menos un atributo para cada uno de los elementos y bloques que constituyen el mapa de cultura. Al final del proceso de reflexión participativa y después de organizar todas las ideas propuestas, el equipo de diseño llega a una conclusión sobre los elementos que se deben plasmar al momento de diseñar el mapa de cultura de aprendizaje, para que sea acorde con los nuevos requerimientos deseado a desarrollar en el aula y durante el curso.

El mapa de cultura de aprendizaje es el resultado principal del proceso creativo y participativo del presente trabajo metodológico, fue socializado y validado con todos los roles (estudiantes y profesor) que participaron durante todo el proceso de diseño, ahora se presenta ante los organismos colegiados de la universidad mediante este artículo.

El mapa que se muestra en la figura 2, señala y hace visibles los elementos de cultura de aprendizaje deseados por los estudiantes y el profesor del curso en cuestión, y plasma los valores, actitudes y comportamientos que ayudarán al proceso de enseñanza-aprendizaje durante la realización de todas las sesiones del curso y contribuirán a aumentar el rendimiento y satisfacción en el trabajo de los estudiantes. Al final, se busca mejorar la participación, unir a las personas, crear una cultura de trabajo más sólida, construir un liderazgo social y transformacional para mejorar el ambiente y rendimiento de todo el proceso educativo que sucede en el ambiente de aprendizaje dentro de un aula de clases universitaria.

Los resultados del proceso metodológico y de acuerdo con la relación causa efecto que se muestra en la figura 2, en el primer bloque Estudiantes, se incluyó en la sección de Habilitadores:

- Administra su tiempo,
- Planea el trabajo,
- Establece objetivos,
- Se compromete y está motivado;

En la sección de comportamientos deseados:

- Pasión por aprender,
- Expresa sus ideas,
- Aprende solo,
- Participa y pregunta, e
- Investiga para entender;

En la sección de resultados de aprendizaje se proponen:

- Pensamiento crítico,
- Aprendizaje autónomo y
- Pensamiento creativo.

En el segundo bloque Trabajo en Equipo, dentro de la sección de habilitadores se establecieron:

- Claridad en el objetivo,
- Indicadores de desempeño claros,
- Permitir autogestión,
- Metas alcanzables y realistas,
- Conoce el modelo de competencias, y
- Se respetan los acuerdos;

Para la sección de comportamientos deseados:

- Planear el trabajo,
- Tomar decisiones,
- Investiga información,
- Todos colaboran,
- Responsabilidad y compromiso, y
- Se respetan los acuerdos;

Con lo cual, se esperan resultados de aprendizaje como:

- Metodologías activas,
- Trabajo colaborativo y
- Competencias sociales.

Con relación al tercer bloque profesor, los habilitadores definidos son:

- Actitudes y valores positivos,
- Establece metas claras,
- Usa rúbricas de desempeño,
- Tiene las competencias docentes para el curso,
- Evalúa competencias y
- Respeta la diversidad.

De los cuales se esperan comportamientos deseados tales como:

- Muestra empatía,
- Desarrollo el liderazgo,
- Claridad en lo que pide,
- Integridad y credibilidad,
- Se preocupa por el aprendizaje, y
- Retroalimenta y motiva.

En el caso de los resultados de aprendizaje se visualizan:

- Experiencias de aprendizaje,
- Liderazgo social y
- Maestro mentor.

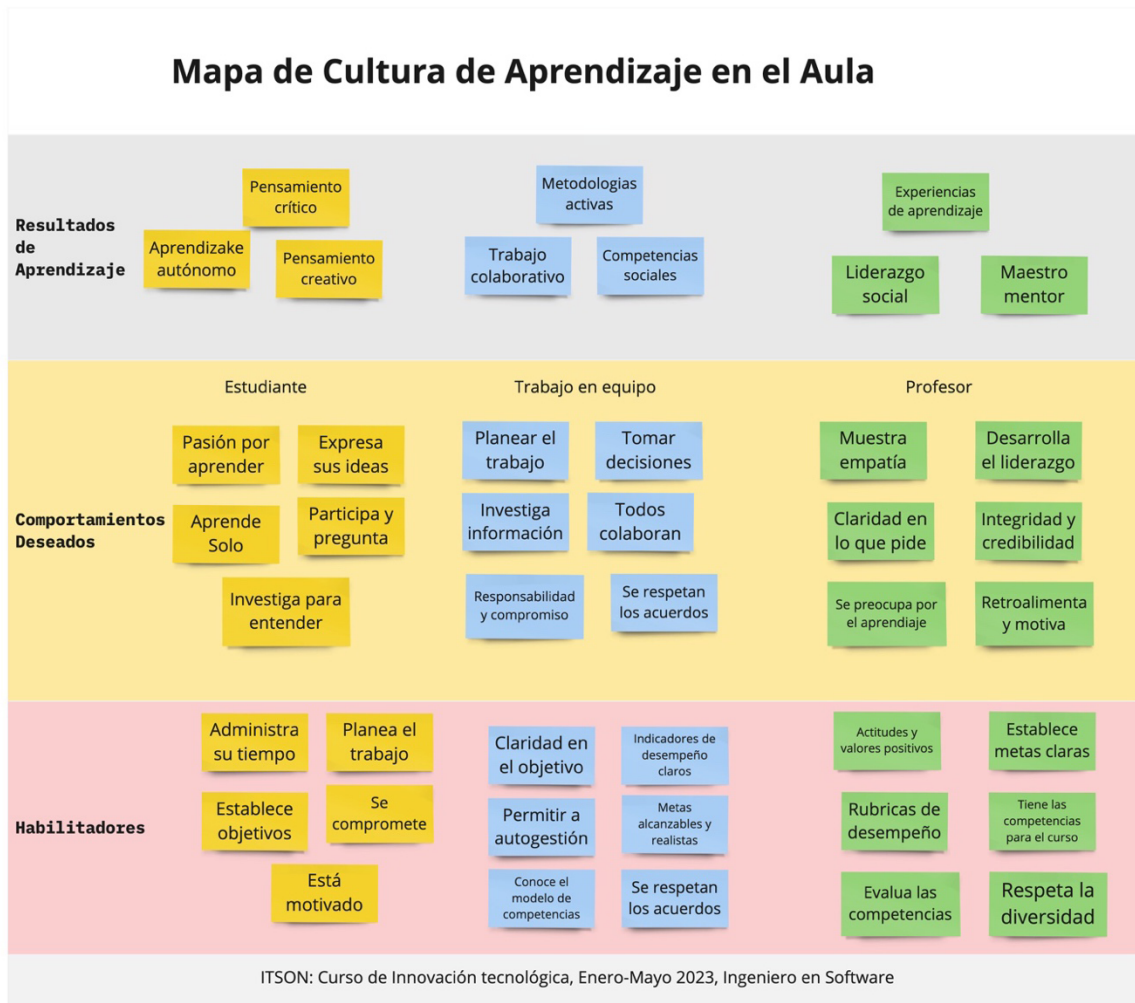


Figura 2: Mapa de cultura de aprendizaje en un aula universitaria. La elaboración se basa en la reflexión participativa de todos los estudiantes y se elabora en base a la propuesta de mapa de cultura de Osterwalder (2015).

Conclusiones

Al final, la creación del mapa de cultura en el aula, da una visión clara de la relación entre los elementos de la cultura de aprendizaje que será necesaria en cualquier aula de clases y las acciones necesarias para crear un buen ambiente de aprendizaje para el proceso de enseñanza deseado; el mapa muestra y visualiza gráficamente, como las acciones de comportamiento esperado de los estudiantes, los equipos de trabajo y los profesores impulsan los objetivos de aprendizaje establecidos en un programa de curso; además es posible establecer las estrategias para eliminar los comportamientos que no favorecen a la cultura de aprendizaje en un espacio de trabajo educativo.

La aplicación de la metodología para la creación y diseño de mapas de cultura de aprendizaje en el aula universitaria es una herramienta que puede ayudar a visualizar, comunicar, planear,

diseñar y ejecutar acciones que sistemática e intencionalmente generen una cultura de trabajo deseable en cualquier espacio educativo universitario que favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mapa de cultura también se interpreta como un mapa de causa-efecto; cuando se logra una mejora en la sección de habilitadores, se impacta en los comportamientos de los estudiantes en los tres aspectos (individual, equipo y liderazgo); si se mejoran los comportamientos entonces se tiene la posibilidad de mejorar en los aspectos de resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final se logró, que mejorara la imagen que tienen los estudiantes del ambiente de trabajo en la universidad, y si mejora la imagen mejorarán los resultados de satisfacción de todos los roles involucrados en el proceso educativo.

Una cultura de trabajo en el aula debe ser diseñada para que contenga los habilitadores adecuados que sirven para alentar los comportamientos individuales correctos de los estudiantes, de los equipos y del profesorado, y motivar la alineación de los esfuerzos de todos los roles que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, para obtener los resultados correctos.

La cultura de aprendizaje y los ambientes de aprendizaje son dos temas claves al que suele restársele importancia en las universidades por la necesidad de cumplir con un programa de curso; y la pregunta es ¿dónde comienza una buena cultura de aprendizaje en el aula?, sencillo, en diseñarla en conjunto y en forma participativa, considerando las expectativas de los estudiantes y siempre alineada a las estrategias de enseñanza del curso. Se ha demostrado empíricamente que, con esta metodología, es posible visualizar la cultura de aprendizaje en el aula universitaria necesaria para un proceso de enseñanza-aprendizaje usando los modelos y métodos simples pero potentes en esta propuesta.

El mapa de cultura de aprendizaje en el aula universitaria también sirve para que los liderazgos educativos tomen conocimiento y conciencia de los elementos de cultura que opera en un ambiente de aprendizaje determinado y luego, a través del mapa, sea posible definir estrategias para crear una cultura como un objetivo aspiracional; finalmente, pueden establecer y dominar las prácticas centrales de enseñanza necesarias para la articulación y desarrollo de un proceso de enseñanza con impacto y alineado al modelo educativo de la universidad que necesitan ejecutar. Liderar a través de la cultura de aprendizaje puede ser una de las pocas fuentes de ventajas competitivas sostenibles que les quedan hoy a las universidades públicas.

Referencias

Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social. (2016). *Revista Ensayos Pedagógicos*, [online] XI(1). <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8470/9650#footnote-003>

- Araujo, K. (2015). Culturas académicas: entre reinención y contrabando. *Papeles del CEIC [Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva, Universidad del País Vasco]*, 1 (118), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13014>
- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.caea>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P*. www.flippedlearning.org/definition
- Gray, D. (2015). *What is Culture Mapping and why should you care?*. (2015). [Blog]. <https://medium.com>. <https://medium.com/the-xplane-collection/what-is-culture-mapping-and-why-should-you-care-912f99c4de98> [Consultado 16 Ene. 2023].
- Osterwalder, A. (2015). *The Culture Map: A Systematic & Intentional Tool For Designing Great Company Culture*. (2015). [Blog]. <http://blog.strategyzer.com/posts/2015/10/13/the-culture-map-a-systematic-intentional-tool-for-designing-great-company-culture>
- Serna, M. (2003). El modelo por competencias en el ITSON. *Revista Perspectiva Universitaria*, 2(2), 21-30.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. 81, 111-128, 2016. <https://www.redalyc.org/journal/206/20649705007/html/>
- Sinek, S. (2015). *Los Líderes comen al final*. 1st ed. Barcelona: Urano.

Capítulo 3

Mecanismos para la incorporación de la perspectiva de género en programas de curso

Dina Ivonne Valdez Pineda

Eneida Ochoa Ávila

Erika Vega Encinas

Leticia Janeth Paredes Guerrero

Resumen

A lo largo de 25 años se han realizado diversos esfuerzos desde la academia (Bermúdez, 2012; Paredes, 2020a) e Instituciones (PNUD, 2006; Instituto de la Mujer de la Ciudad de México, 2004) para incorporar la Perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior. También Generar un esquema de transversalización de perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en el Instituto Tecnológico de Sonora en los programas de curso no se tiene la incorporación de género en las competencias propias del curso; determinando el siguiente detonante ¿Cuáles serán los mecanismos para incorporar la perspectiva de género en programas de curso? El objetivo es generar cambios hacia una cultura institucional de igualdad de género, a través de la eliminación y deconstrucción de prácticas y valores de discriminación, desigualdad y violencia, así como la construcción de nuevas prácticas y valores de no discriminación, igualdad, no violencia y respeto de los derechos humanos. Se utilizó la metodología de Paredes (2020b) Guía para diagnosticar los Programas al analizar los siete indicadores y mecanismos de género. En el primer programa de curso de los trece programas revisados, se obtuvo como resultado global que la incorporación de la perspectiva de género para este curso es de 36%. Por lo que se considera que este programa de curso es básico en su incorporación de componentes para la igualdad de género. Los 12 restantes no se presentaron mecanismos de género como áreas de fortalezas, en los siete mecanismos que son lenguaje incluyente, 2) acciones afirmativas, 3) buenas prácticas de género, 4) igualdad sustantiva, 5) valores de equidad, 6) ejercicio de los derechos humanos y 7) política y normativa incluyente. Fueron identificados como áreas de oportunidad, se concluye que es imperativo trabajar en el cumplimiento de los mecanismos identificados en los planes y programas de curso.

Palabras claves: Perspectiva de género; igualdad de género y programas de curso

Introducción

La igualdad de género es un tema que ha llegado a México para quedarse, la reforma constitucio-

nal de 2011 provocó se sitúe en su correcta dimensión a los derechos humanos, con ello, ésta fue vista a través de las diferentes formas de garantizar su aplicación y de permitir una respuesta a las exigencias de los tiempos actuales, así como a los acuerdos internacionales en los que nuestro país es parte.

Por tanto, la simple entrada en vigor de la norma, no implica que dichas conductas se extingan en automático, de ahí que se hizo necesario que, tratándose de la protección de los derechos humanos, se establecieran mecanismos que permitan equilibrar de manera pronta tales costumbres, con lo cual se pretende erradicar aquellas actitudes discriminatorias que han caracterizado en diferentes tiempos a nuestra sociedad.

Bajo este planteamiento ubicamos a las Instituciones de Educación Superior (IES) las cuales históricamente han socializado en su quehacer los mandatos de género que producen y reproducen desigualdades que se manifiestan en discriminación, inequidad o violencia. Dicha socialización no es visible y es normalizada como natural en sus políticas, planeación, docencia, investigación y extensión, bajo el argumento de la supuesta “neutralidad”. Esta visión ha propiciado resistencia para incorporar la Perspectiva de Género en el quehacer universitario. (Buquet A.Cooper J.A, Mingo A y Moreno,H.2013).

Antecedentes

En 1995, en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Pekín, se concluyó que las Instituciones y las Políticas Públicas no son neutras al género e invisibilizan las relaciones desiguales de género que se dan a su interior. Bajo este planteamiento se ubican a las Instituciones de Educación Superior (IES) las cuales históricamente han socializado en su quehacer los mandatos de género que producen y reproducen desigualdades que se manifiestan en discriminación, inequidad o violencia. Dicha socialización no es visible y es normalizada como natural en sus políticas, planeación, docencia, investigación y extensión, bajo el argumento de la supuesta “neutralidad”.

A lo largo de 25 años se han realizado diversos esfuerzos desde la academia (Bermúdez, 2012; Paredes, 2020a) e Instituciones (PNUD, 2006; Instituto de la Mujer de la Ciudad de México, 2004) para que se incorpore la Perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior. También se ha desarrollado un marco normativo que genere las condiciones para incorporar el enfoque de género en las Instituciones y Políticas Públicas.

La Igualdad de Género se encuentra enmarcado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y con respecto al ámbito educativo, el principio de igualdad es contemplada en el artículo 3º constitucional (DOF, 1917):

1. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.
2. Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral. Todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.
3. Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.
4. 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.

Como parte de la Transversalización de la Perspectiva de Género en México, en 2006 el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos expidió la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la cual establece los lineamientos y mecanismos institucionales que permitan regular y garantizar la igualdad de oportunidades y trato entre mujeres y hombres.

Planteamiento del problema

En el Instituto Tecnológico de Sonora como parte de las políticas Institucionales de responsabilidad y participación, busca fortalecer los procesos de planeación y desarrollo con perspectiva incluyente y participativa, por lo que una de las políticas universitarias es la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género. Se debe establecer las condiciones para una igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, en el ámbito académico, administrativo y estudiantil (PDI 2020, p. 46). Por lo que sus programas de curso es necesario que se incorpore género en las competencias propias de la asignatura para favorecer la formación en Igualdad de Género al estudiantado, y le sea de beneficio en su vida profesional. Por lo anterior nos lleva al siguiente detonante:

¿Cuáles serán los mecanismos para la incorporación de la Perspectiva de Género en planes y programas educativos?

Objetivo

Establecer los mecanismos para la incorporación de la Perspectiva de Género en planes y programas de curso que generen cambios hacia una cultura institucional de igualdad de género, a

través de la eliminación y deconstrucción de prácticas y valores de discriminación, desigualdad y violencia, así como la construcción de nuevas prácticas y valores de no discriminación, igualdad, no violencia y respeto de los derechos humanos.

Relevancia del estudio

La aplicación de la perspectiva de género en los programas de curso va a permite visibilizar, analizar y establecer acciones, con la finalidad de cerrar brechas de género y propiciar cambios a favor de la igualdad de género en el Instituto Tecnológico de Sonora.

Marco de referencia

Transversalización de la Perspectiva de Género en las IES

De acuerdo a (García Evangelina, 2008) en su revisión sobre las diferentes definiciones de la Transversalización de la Perspectiva de Género, se puede señalar los siguientes componentes: “a) se reconoce la existencia de la desigualdad de género, b) se usa como estrategia la incorporación de la Perspectiva de Género, c) el fin es la igualdad entre hombres y mujeres, d) se aplica en todos los niveles y fases de las Políticas Públicas y de las Instituciones” (p. 78).

A partir del planteamiento anterior, aplicado a las IES, se señala que dichas instituciones deben dejar de negar las desigualdades, incorporar la Perspectiva de Género, y establecer la Igualdad de Género son componentes que deben estar presente en todos los niveles y fases de una Institución. Con base a los componentes anteriores se definen Transversalización de la Perspectiva de Género como un proceso de cambio inducido para lograr la Igualdad de Género a través de incorporar la Perspectiva de Género en todo el quehacer de las Instituciones (Paredes, 2019).

La Perspectiva de Género es entendida como el proceso de visibilizar, analizar y modificar los roles y estereotipos de género, la discriminación y el no ejercicio de los derechos humanos que generan desigualdad entre mujeres, hombres, diversidad afectivo-sexual y de género, en las relaciones cotidianas que se establecen en todos los niveles y espacios de la Institución Universitaria, con el fin de contar con una cultura de Igualdad de Género (Paredes, 2020a).

La Transversalización de la Perspectiva de Género ha requerido un marco normativo internacional y nacional para propiciar las condiciones para su ejecución, así en el plano internacional, la Transversalización de la Perspectiva de Género se incorpora como estrategia a aplicar por los gobiernos a través del Plan de Acción y la Plataforma Beijing en 1995, la cual tiene como objetivo establecer los mecanismos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

La igualdad de género es retomada dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la que se establecen planes para

alcanzar los objetivos de la Agenda 2030, a nivel nacional la Igualdad de Género se encuentra enmarcado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y con respecto al ámbito educativo, el principio de igualdad es contemplada en el artículo 3º constitucional (DOF, 1917): 1) la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, 2) los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral. 3) contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos y 4) 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.

Asimismo, la Ley contempla que es necesario definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad, respeto por los derechos humanos y la no discriminación; desarrollar programas educativos que fomenten la cultura libre de violencia; garantizar el derecho de niñas y mujeres a la educación; desarrollar investigación multidisciplinaria vinculadas con la detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos; así como capacitar al personal docente e incorporar en los programas educativos el respeto de los derechos humanos y la no violencia.

En el Marco Universitario dentro del Plan Institucional de Desarrollo 2016-2020 del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con base en el cual se desarrolló este proyecto de diagnóstico de los programas de curso del plan 2016 la Perspectiva de Género es considerada como parte del quehacer del Instituto, los cuáles se enmarca dentro de las tendencias mundiales de la Educación Superior. Uno de los ejes estratégicos para la transformación y renovación de la educación superior que contempla el Programa de desarrollo Institucional (PDI) del ITSON es el: acceso a la mujer. Fortalecimiento de la participación y promoción mediante la eliminación de estereotipos fundados en el género y de los obstáculos políticos y sociales, que impactan en que la mujer está insuficientemente representada, así como el fomento de estudios sobre el género, su papel estratégico en la transformación de la educación superior y la sociedad (PDI 2020, p. 13-14).

De igual manera se contempla uno de los ejes estratégicos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009: Acceso, equidad, calidad. Se requiere garantizar el acceso de las mujeres y su participación y éxito, así como el acceso equitativo a grupos subrepresentados con la observación de perseguir las metas de equidad, calidad y éxito en la permanencia a través de las condiciones adecuadas y del reconocimiento de aprendizajes y experiencias

laborales previamente adquiridas (PDI 2020, p. 14-15). Además, como parte del Eje 1. Modelo educativo innovador y de calidad, se establece el objetivo estratégico impulsar la inclusión educativa. Consiste en ofrecer igualdad de oportunidades educativas sin distinción de la situación social, raza, género o discapacidad de los estudiantes, para contribuir a la equidad en la educación (PDI 2020, p. 49).

De igual modo, se establece el Programa Estratégico de Responsabilidad Social Universitaria, en la que se considera que la universidad en un camino apegado a la ética, cumpliendo con las expectativas de los ámbitos social, económico y ambiental, prioriza el uso óptimo de los recursos para garantizar la preservación de los mismos, buscando el reconocimiento de la universidad como un excelente lugar para trabajar, con el compromiso de la transparencia, inclusión educativa, equidad de género y el bienestar de la comunidad universitaria (PDI 2020, p. 58).

Método

Sujeto

El sujeto bajo estudio fueron 13 programas de cursos de 13 planes de estudio 2016 del Instituto Tecnológico de Sonora donde 12 pertenecen al primer semestre y uno del octavo semestre.

Material

Se utilizaron 13 programas de curso de 13 planes de estudio 2016, doce del primer semestre y uno del octavo para el establecimiento de la perspectiva de género.

Procedimiento

Para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso del Instituto Tecnológico de Sonora, se seleccionaron los cursos del primer semestre de cada carrera esta decisión fue tomada por el vicerrector académico y directores de cada dirección, los cuales nos proporcionaron los programas de curso que se iban a evaluar para adaptar la perspectiva de género, en los cuales se ha adaptado la metodología de Paredes (2020b) *Guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género*, a través de mecanismos para la igualdad de género, permite *visibilizar, analizar y establecer acciones, con la finalidad de cerrar brechas de género y propiciar cambios a favor de la igualdad de género.*

Los siete mecanismos para la igualdad de género a emplear en el análisis de la incorporación de la Perspectiva de Género en los programas de curso son: 1) lenguaje incluyente, 2) acciones afirmativas, 3) buenas prácticas de género, 4) igualdad sustantiva, 5) valores de equidad, 6) ejercicio de los derechos humanos y 7) política y normativa incluyente. Dichos mecanismos coadyuvan a la eliminación de prácticas que fomentan el sexismo, androcentrismo, brechas de

género, roles de género, estereotipos de género, discriminación de género, condición de género, desigualdad de oportunidades, desigualdad formal, violencia de género y el no cumplimiento de los derechos humanos.

Lenguaje incluyente. Este mecanismo permite eliminar los sesgos de género como el sexismo y el androcentrismo, pues en el discurso hablado y escrito se puede establecer una igualdad real a través de visibilizar tanto a mujeres como a hombres, se valoren los saberes y capacidades de ambos sexos, se eliminen posturas de dominio al establecer la preminencia del masculino genérico, y que los cuerpos no sean formas de expresión de la subordinación de un sexo respecto a otro. Entre los indicadores básicos para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso se consideran: 1) evitar escribir el documento en masculino genérico, 2) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres, 3) utilizar los recursos gramaticales para incluir a ambos géneros en el discurso y 4) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones en el documento como lenguaje incluyente.

Acciones afirmativas. Este mecanismo de género genera la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a través del cambio social que beneficia a todas las personas. Son medidas para cerrar brechas de género y eliminar la discriminación hacia la mujer y de género, las acciones afirmativas son mandatos establecidos y normadas desde los documentos, instituciones, desde las legislaciones, desde los reglamentos, etcétera, con la finalidad que sean realmente ejecutadas. Los indicadores básicos para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso se consideran: 1) incluir al menos un 30% de autoras femeninas en las bibliografías 2) incluir en el Perfil del profesorado que deben tener sensibilización y/o capacitación en temas de género y 3) explicitar la igualdad de género en las competencias que desarrolla el programa de curso.

Buenas prácticas de género. Las buenas prácticas de género son acciones que cumplen con el objetivo general de reducir o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, y tienen una evaluación positiva. Se trata de una práctica que promueve la innovación en el enfoque para abordar un problema de género y hacer visibles problemáticas ocultas o no consideradas como “problema” por estar normalizadas (Inmujeres 2004). Son acciones tendientes para eliminar las desigualdades de condición social entre hombres y mujeres, aplicables en cada uno de los espacios donde se desarrolla el ser humano, significan en principio, fomentar cambios de actitudes a través de acciones concretas que se realizan para eliminar la desigualdad de género; sus resultados han sido exitosos y han impactado en plazos prudentes y contextos similares (Inmujeres 2004). Para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso se consideran los siguientes indicadores: 1) elaborar el material didáctico libre de estereotipos sexistas, 2) determinar estrategias de enseñanza y aprendizaje que no reproduzcan roles y estereotipos de género, 3) elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o

la no discriminación, 4) las personas que elaboran el Programa de Curso se encuentran integrado por mujeres y hombres, 5) establecer el ejercicio de la igualdad de género como parte de los criterios de evaluación de la asignatura y 6) solicitar que, en las referencias bibliográficas, como parte de las evidencias de desempeño, productos y conocimientos, se emplee referencias con autoría de mujeres (Inmujeres 2004).

Igualdad sustantiva. Este mecanismo contempla el ejercicio de la igualdad de género real (a través del ejercicio pleno de los derechos humanos, igualdad de oportunidades y la igualdad formal), para que de forma equilibrada hombres, mujeres y las personas de la diversidad afectivo sexual y de género, accedan al uso y control de los servicios y recursos requeridos para la educación. Es importante considerar los indicadores básicos para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso como: 1) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y 2) establecer el ejercicio real de los derechos humanos (Inmujeres 2004).

Valores de equidad. Son principios que rigen y orientan las acciones del ser humano, determinan su manera de ser y conducta, los principios que se deben desarrollar para la equidad son: justicia, respeto, igualdad y libertad a fin de beneficiar a quienes se encuentran en condiciones de desventaja y para ello se requiere incorporar indicadores de la Perspectiva de género en los Programas de Curso como: 1) incluir la igualdad de género como parte de la formación del estudiantado. 2) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual, 3) integrar la promoción de un trato paritario entre mujeres y hombres y 4) promover la justicia social.

Ejercicio de los Derechos Humanos. Este mecanismo contempla los derechos que permite resguardar la dignidad y las libertades de las personas. El ejercicio de los derechos humanos es una igualdad sustantiva, pues establece que el trato no debe ser idéntico, sino atendiendo a las necesidades de cada persona y lograr la eliminación de todas las formas de discriminación. Para conseguirlo, los derechos humanos (principalmente a mujeres y niñas) se deben ejercer y practicar en la realidad, con el fin de lograr cambios que vayan más allá de las palabras y acuerdos escritos, es decir, con resultados que pueden observarse.

para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso se consideran los siguientes indicadores básicos: 1) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, a la no discriminación, a la identidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la igualdad entre mujeres y hombres, 2) contemplar contenido bajo el enfoque de los derechos humanos y 3) establecer la capacitación en derechos humanos e igualdad de género como parte del perfil del profesorado.

Políticas y normativas incluyentes. Se refiere a igualdad formal o de jure, refiere que en la legislación y normativa se establezcan las condiciones para que se pueda ir incorporando la

igualdad de género. Teniendo presente que el derecho a igual protección de la ley significa que ésta no puede ser aplicada de manera distinta a personas en situaciones similares, y que no puede ser aplicada de forma idéntica a personas en situaciones diferentes. Entre los indicadores básicos para la incorporación de la Perspectiva de Género en los Programas de Curso se consideran: 1) integrar la política internacional o nacional relacionada con la igualdad de género, 2) integrar la política universitaria de igualdad de género y 3) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género.

El total de indicadores evaluadores fueron 25, distribuidos de la siguiente manera: 1) lenguaje incluyente, 4, acciones afirmativas, 3, buenas prácticas de género, 6, igualdad sustantiva, 2, valores de equidad, 4, ejercicio de los derechos humanos, 3 y política y normativa incluyente, 3.

Para la realización del diagnóstico de la perspectiva de género a los trece programas de curso mediante tres pasos siguientes: paso 1, a partir de los indicadores y mecanismos se procedió a evaluar cada apartado con una escala de: Si (un punto), parcialmente (medio punto), No (sin puntuación), No aplica (sin puntuación). Paso 2. Las respuestas afirmativas obtenidas para cada indicador, fueron multiplicadas por 4, lo que permitió ponderar los 25 reactivos al 100%, la sumatoria de todos los indicadores presenta el porcentaje de incorporación de la perspectiva de género en cada programa de curso y los indicadores y mecanismos que no obtuvieron respuestas afirmativas fueron consideradas como área de oportunidad y finalmente el paso se procedió a valorar la incorporación de la perspectiva de género en los programas de curso evaluados a través de una matriz de evaluación propuesta por (Paredes, 2020b):

Tabla 1.

Matriz de Evaluación

| Porcentaje | Componente de la Perspectiva de Género |
|-------------------|--|
| 0 – 10% | No incorpora o es básica la incorporación de componentes para promover la Igualdad de Género. |
| 11 – 50% | Es básica en su incorporación de componentes para promover la Igualdad de Género. |
| 51 – 80% | Incorpora componentes suficientes para promover la Igualdad de Género. |
| 81 – 100% | Incorpora la Perspectiva de Género. |

(Paredes, 2020b)

Resultados

Al realizar el análisis de los indicadores y mecanismos de género en el primer programa de curso

de los trece revisados, se obtuvo como resultado global que la incorporación de la perspectiva de género para este curso es de una 36%. Por lo que se considera que este programa de curso es básico en su incorporación de componentes para la igualdad de género.

Al realizar la valoración de las respuestas afirmativas por cada mecanismo de género con base en el 100%, se identificaron las áreas de fortaleza y las áreas de oportunidad, siendo consideradas fortalezas aquellos mecanismos con un porcentaje superior del 51%, y aquellas con un porcentaje del 50% o menos serán consideradas áreas de oportunidad.

El mecanismo que se presenta como área de fortaleza para los programas de curso introducción a la ingeniería industrial, ingeniería en software y psicología social es el del lenguaje incluyente con 62.5% el primero y los dos siguientes con el 75% respectivamente, y el programa de curso responsabilidad social en el de valores de equidad con un 62.5% y los mecanismos que se presentan como áreas de oportunidad son todos aquellos que puntuaron por debajo del 51% (ver tabla 1).

En el caso de los otros nueve cursos (2, 5, 6, 7, 8, 9, 11,12 y 13) evaluados de acuerdo a la tabla 1 no se presentaron mecanismos de género como áreas de fortalezas, por lo que los siete mecanismos de género fueron identificados como áreas de oportunidad.

Tabla 2.

Fortalezas y oportunidades identificadas en cada indicador para cada uno de los programas de cursos evaluados

| No. curso | Indicadores | | | | | | |
|---|---------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| | Lenguaje incluyente | Acciones afirmativas | Buenas prácticas de género | Igualdad sustantiva | Valores de equidad | Ejercicio de los Derechos Humanos | Política y normativa incluyente |
| 1. Responsabilidad social | 37.5% | 0% | 33.3% | 0% | 62.5% | 50% | 50% |
| 2. Introducción a la ingeniería electrónica | 50% | 0% | 8.3% | 0% | 0% | 16.6% | 16.6% |
| 3. Introducción a la ingeniería industrial | 62.5% | 0% | 16.6% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 4. Ingeniería de Software | 75% | 33.3% | 25% | 0% | 12.5% | 16.6% | 0% |
| 5. introducción a la ingeniería civil | 25% | 0% | 16.6% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 6. Compromiso social | 50% | 0% | 16.6% | 0% | 0% | 16.6% | 0% |

| | | | | | | | |
|--|------------|----|-------|----|-------|-------|-------|
| 7. Introducción a la ingeniería | 25% | 0% | 16.6% | 0% | 0% | 16.6% | 0% |
| 8. Introducción al turismo | 25% | 0% | 25% | 0% | 0% | 16.6% | 0% |
| 9. Introducción a la ingeniería mecánica | 25% | 0% | 0% | 0% | 0% | 16.6% | 0% |
| 10. Psicología social | 75% | 0% | 25% | 0% | 37.5% | 16.6% | 16.6% |
| 11. Sociología de la educación | 50% | 0% | 16.6% | 0% | 50% | 16.6% | 16.6% |
| 12. Introducción al diseño | 50% | 0% | 8.3% | 0% | 0% | 16.6% | 05 |
| 13. Metodología de la investigación | 25% | 0% | 8.3% | 0% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: elaboración propia

Las competencias genéricas, de sello o de carácter transversal, son consideradas como parte de la formación integral de cada programa de curso, por lo que es el espacio idóneo para incorporar una competencia genérica con Perspectiva de Género que incida en el perfil profesional de todos los Programas Educativos del ITSON.

Asimismo, es necesario considerar la modificación de las competencias específicas de los Programas de Curso encaminadas al ejercicio de los Derechos Humanos y a una igualdad sustantiva, de al menos una competencia específica del Programas de Curso con la finalidad de que se incorporen elementos de género en las competencias propias de la asignatura para favorecer la formación en Igualdad de Género al estudiantado, y le sea de beneficio en su vida profesional.

Discusión

Para lograr que los planes y programas de curso contemplen en la totalidad la perspectiva de género, se considera importante además lo ya mencionado en los resultados, se incluya dentro de los planes y programas de curso como parte de las competencias genéricas: Inclusión, Igualdad de Género y Derechos Humanos, mediante la siguiente redacción. *Asume su actuar con Perspectiva de Género, al respetar el libre ejercicio de los derechos humanos, la diversidad afectiva sexual y de género, la igualdad entre mujeres y hombres, la no violencia y la no discriminación.*

Para las competencias específicas de los programas se propone la siguiente modificación, tomando como ejemplo la competencia específica de uno de los cursos que menciona. Administrar un sistema organizacional de manera eficiente y eficaz, para su desarrollo, mediante el proceso de consultoría, el uso de tecnología y la optimización de recursos, con respeto a los Derechos Huma-

nos, la igualdad entre mujeres y hombres, la inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género, la no violencia y la no discriminación.

Conclusión

Se concluye que es imperativo trabajar en el cumplimiento de los mecanismos identificados como áreas de oportunidad para el reconocimiento de los derechos humanos que se han suscrito en la normativa internacional e institucional y se busque transitar hacia la igualdad sustantiva mediante los programas curriculares dentro de los planes y programas de curso e incidir en la eliminación de prácticas sexistas y androcentristas, así como las brechas de género, roles de género, estereotipos de género, discriminación de género, condición de género, desigualdad de oportunidades, desigualdad formal, violencia de género y fomentar una cultura de respeto de los derechos humanos y el ejercicio de las libertades fundamentales como ciudadanas y ciudadanos.

Referencias

- Bermúdez, Flor (2012). Transversalidad de género en el ámbito universitario: El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). En géneros 11(2). Pp. 3
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible: UNESCO.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979).
- Diario Oficial de la Federación (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.
- Diario Oficial de la Federación (2018). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
- García, Evangelina (2008). Políticas de Igualdad, equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando?: Marco conceptual. Pp. 77-80.
- Instituto de la Mujer de la Ciudad de México (2004). Materiales y herramientas conceptuales para la Transversalidad de Género.
- Instituto Tecnológico de Sonora Rediseño Curricular 2016.
- Instituto Tecnológico de Sonora. Plan Institucional de Desarrollo 2016-2020.
- Organización de las Naciones Unidas (1997). Instrumentos para la Igualdad de Género: Consejo Económico y Social de Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Paredes, Leticia (2019). Transversalización de Género en las Instituciones de Educación Superior. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Género.

Paredes, Leticia (2020a). Plan de Igualdad de la Universidad Autónoma de Yucatán. Paredes, Leticia (2020b). Guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género. Universidad Autónoma de Yucatán.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019). Como elaborar una estrategia de género para una Oficina de País.

Capítulo 4

Validación de la pertinencia de las competencias del programa educativo de Ingeniería en logística

María Paz Guadalupe Acosta Quintana

María del Pilar Lizardi Duarte

Alfredo Bueno Solano

Ernesto Alonso Vega Telles

Resumen

Esta investigación se centró en la valoración de la pertinencia de las competencias del programa educativo de IL, es una oferta nueva que se lanza en este año, para dar respuesta a los resultados del estudio de pertinencia. La situación que se enfrenta y que se planteó como problemática: ¿Cómo se considera la pertinencia de las competencias de la nueva oferta educativa de Ingeniería en logística del Instituto Tecnológico de Sonora desde el punto de vista del grupo de interés de empleadores? Para lo cual se estableció como objetivo del estudio: validar la pertinencia de las competencias del programa educativo de IL de ITSON en términos de requerimientos del grupo de interés de empleadores que apoye la toma de decisiones relacionada con la mejora de dicho programa. El procedimiento se organizó en dos etapas, la primera la instauración del consejo consultivo y la segunda, la retroalimentación de la pertinencia del programa educativo. Los resultados de este estudio fueron: conformación del consejo consultivo formalizándolo y quedando plasmada en el acta de instauración y en relación a las competencias, de las cinco solo una obtuvo un porcentaje mayor del 50% pero menor del 70%, lo cual no se dio con las otras cuatro competencias que superaron el 70%. Con estos resultados se permite dar cumplimiento a lo que solicitan los organismos acreditadores e instancias de educación superior. Estos procesos permiten adoptar mecanismos que garanticen la calidad de las ofertas educativas y de la participación de los diferentes grupos de interés para la validación de las mismas.

Palabras clave: Pertinencia; competencias y validación

Introducción

Los tres indicadores prioritarios de la pertinencia de la educación superior son: la formación de profesionistas de alta calidad, la generación y aplicación de conocimiento social y económicamente útil y la preservación del patrimonio cultural tangible e intangible del país. En consecuencia, las

IES deben estar en estrecha vinculación con sus entornos, para responder adecuadamente a lo que la sociedad espera de ellas (Fernández, 2017).

Dado lo anterior, en el año de 2022 en el Instituto Tecnológico de Sonora se inicia con el proceso de rediseño curricular de sus programas educativos, partiendo de un estudio de pertinencia, éstos permiten revisar propuestas curriculares y proyectarlas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de los empleadores, del entorno y la sociedad, en correspondencia con las exigencias internacionales y con el ejercicio de la profesión (Sotelo et. al, 2016).

Derivado del estudio de pertinencia realizado en el 2022, se identificó la necesidad de que la institución manejar una nueva oferta a nivel licenciatura, que es el programa de Ingeniería en logística (IL). El programa educativo IL nace de la necesidad de formar recurso humano altamente calificado, necesario para el desarrollo de la economía del conocimiento en la región del Noroeste de México, como una profesión dinámica, con alto grado de acción y posibilidades de especialización; representando una alternativa fuerte para ingresar al mercado laboral de México y el mundo (Alkahtani, 2018).

En el estado de Sonora, actualmente no se identifican ofertas similares al programa de IL, si bien, en el estado es posible encontrar una carrera de ingeniería industrial con grado de especialización en sistemas logísticos, está tiene un énfasis en la formación del ingeniero industrial. La oferta de IL del Instituto Tecnológico de Sonora, se centrará en atender las necesidades manifiestas de formar profesionales de la logística que puedan incidir en las problemáticas actuales y futuras de un entorno altamente globalizado, volátil y dinámico (Rojas, 2017).

Se identificaron siete sectores estratégicos para el estado de Sonora para el 2030, en los que el IL puede tener un fuerte impacto, identificando como los más relevantes los relacionados con la Logística, tecnología de la información y multimedia, el sector aeroespacial y manufactura. Estos ámbitos de desarrollo para el Ingeniero en logística, ofrecen oportunidades de empleo para los egresados del ITSON en el ámbito de la logística y cadena de suministro y en otras industrias como automotriz y aeroespacial (Badillo, 2020).

Todo lo anterior, dio origen a la nueva oferta educativa de IL que iniciará en agosto de 2023, pero es importante validar la pertinencia de las competencias que se desarrollaran para esta, ahora con los grupos de interés de empleadores de la región, y así lograr la obtención de información acerca de la pertinencia de la oferta del programa de IL del ITSON, y poder determinar si con este PE y el desempeño de sus futuros egresados, se estará atendiendo o no las necesidades de cada una de sus empresas.

Por todo lo anteriormente explicado se presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se considera la pertinencia de la nueva oferta educativa de Ingeniería en logística del Instituto Tecnológico de Sonora desde el punto de vista del grupo de interés de empleadores?

Objetivo

Validar la pertinencia de las competencias del programa educativo de Ingeniería en logística de ITSON en términos de requerimientos del grupo de interés de empleadores que apoye la toma de decisiones relacionada con la mejora de dicho programa.

Fundamentación teórica

De acuerdo con Solanes et. al, (2022) el entorno laboral ha mostrado un interés cada vez mayor por el capital humano, el desarrollo de sus potencialidades y la adecuación de sus competencias a las metas de la empresa, considerando a estos elementos como factores decisivos para el desarrollo de las organizaciones.

Según Marzo et. al, (2006) el rediseño de los programas educativos debe permitir adaptar planer de estudios y habilidades en los alumnos que permita satisfacer las necesidades empresariales, para lo cual es necesario una mayor atención en lo empresarial.

Jiménez (2013) dice que por medio de la acreditación de programas educativos es posible reconocer y asegurar la calidad de la educación, principalmente la educación superior, desde la década de los ochentas se iniciaron estos procesos de evaluación, que poco a poco han ido adquiriendo importancia creciente en el mundo, manifestándose en políticas y programas que han emprendido los gobiernos, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Dado lo anterior, resulta relevante asegurar la calidad de los sistemas educativos, la cual se refiere a la cualidad que tienen estos sistemas educativos como resultado de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad (INEE, 2022).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) señalan que un programa de calidad es aquel que ha sido evaluado por uno o varios organismos externos, y cumple con los criterios establecidos en un marco conceptual o referente de manera que puede asegurarse con la comunidad la competencia de sus egresados (CIEES, 2013).

Las instituciones de educación superior (IES) tienen la encomienda de formar profesionales capaces de enfrentarse, adaptarse e incidir eficazmente en la sociedad. En la constante búsqueda

por mejorar la formación profesional de los estudiantes, asegurar la calidad de la oferta educativa desempeña un papel fundamental en la competitividad académica, por ello las universidades y los actores que participan en ella, han adoptado la evaluación de programas educativos como un mecanismo de mejora (Corona, 2021).

En México, el Consejo para la acreditación de la enseñanza de la Ingeniería, CACEI, (2022) indica que la acreditación que realizan las organizaciones acreditadoras reconocidas por el Consejo para la Acreditación Superior, A.C. (COPAES) es el resultado de un proceso que tiene como propósito reconocer formalmente que un programa educativo cumple con criterios de calidad y que fomenta la mejora continua del programa a través de atender las recomendaciones que quien acredita formula tras la evaluación.

Una de las principales amenazas de la educación superior frente al aseguramiento de la calidad, según Molina y Rivera (2020) son los receptores de los egresados de este nivel educativo, es decir el sector productivo, éste debe determinar qué es lo que se requiere de los perfiles de egreso de los programas educativos; una amenaza relevante es que los empleadores observan una falta de competencias importantes en sus reclutados, aún y cuando las IES les aseguran en el discurso estarlos formando de acuerdo con las necesidades del sector productivo.

Para evaluar de la calidad de un programa educativo, existen diferentes organismos evaluadores, uno de ellos el marco de referencia 2018 de CACEI contempla como la tercera de seis categorías a evaluar a él plan de estudios, en este criterio el primer indicador a evaluar es el grupo de interés, ahí se evalúa que el programa tenga identificados y definidos los sectores específicos de la sociedad a los cuales va dirigido, así como las necesidades a los cuales los egresados del programa educativo debe dar respuesta (CACEI, 2020).

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2005), la pertinencia es un criterio que orienta la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales de los planes de estudio y las necesidades del mercado de trabajo o con los proyectos de desarrollo local, regional o nacional. La pertinencia se relaciona con la capacidad de evolución y de adaptación de un PE para generar y/o responder a las nuevas condiciones derivadas de las demandas de su entorno; de tal forma que para IES es básico contar con estudios periódicos acerca de las condiciones de sus PE, para dar respuesta a esas demandas de la sociedad.

Existen diversas maneras de realizar la validación, pero partiendo de la definición de validez de contenido no puede expresarse cuantitativamente es más bien una cuestión de juicio, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos (Marín, et. al, 2018).

El juicio de expertos consiste básicamente en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto en concreto (Cabero y Llorente, 2013).

Método

Sujetos:

El sujeto bajo estudio fue el objetivo, las competencias y los objetivos educaciones del programa de Ingeniería en Logística con el fin de validar su pertinencia ante un grupo de interés.

Materiales:

Para llevar a cabo la validación se utilizaron preguntas ocho preguntas orientadas a los integrantes del consejo consultivo.

Procedimiento:

Es una investigación descriptiva orientada a analizar los resultados de una encuesta que permita validar la pertinencia de un programa educativo.

Como parte de las acciones que toda universidad debe de llevar a cabo para garantizar a sus estudiantes que lo que se aprende es pertinente y actualizado, esta debe de llevar a estrategias que permitan validar ante los organismos establecidos y/o grupos de interés, con los cuales se relaciona para obtener información que respalden esta actividad. El departamento de Ingeniería Industrial con el objetivo de tener información sobre la pertinencia de sus programas educativos llevó a cabo un estudio en el cual se contemplaron dos etapas para la validación de estos, las cuales se describen a continuación:

Etapas 1. Instauración del consejo consultivo.

Para la instauración del consejo consultivo de Ingeniería Industrial y de Sistemas y de la nueva oferta, se generó la invitación a un grupo de profesionistas y empleadores de la región de quienes se tenía información de contacto, haciéndoles llegar esta por correo electrónico, en el cual se indicaba el día, la hora y la liga para la reunión por video llamada. Una vez cumplida la fecha y la hora se les dio a conocer la definición, objetivo y las funciones de un consejo consultivo a través de una presentación a los asistentes, y con su consentimiento se llevó a cabo la firma del acta del consejo consultivo para su constitución, en donde se definen aspectos que rige la operación de este. Con esta etapa fue posible conformar el consejo consultivo del programa IL.

Etapas 2. Retroalimentación de la pertinencia del programa educativo.

A partir de los resultados del estudio de pertinencia se genera una nueva oferta educativa IL,

planteando las competencias que se busca desarrollar en el nuevo profesionista. Para lograr la validación de la pertinencia se diseñaron ocho preguntas (una para el objetivo del programa educativo, cinco para las competencias, una para otras competencias y una para los objetivos educativos) que respondieron cada uno los posibles miembros a integrar el consejo consultivo contemplándose profesionistas y expertos de la región. Posteriormente, como parte de la agenda a manejar en la reunión se hizo una presentación del objetivo del programa educativo, las competencias y los objetivos educaciones con los resultados de las preguntas previamente contestadas graficando cada una de las respuestas de las preguntas y finalmente, se dio el espacio para la retroalimentación del programa educativo. Se realizó un análisis por pregunta para tener el detalle del aspecto valorado y realizar los cambios necesarios con las observaciones realizadas.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de la validación de la pertinencia de las competencias del programa de IL

Etapa 1. Instauración del Consejo Consultivo

La conformación del Consejo Consultivo fue posible a través del cumplimiento de los criterios establecidos para garantizar los resultados de su valoración. La información considerada en la presentación se muestra en las figuras 1, 2 y 3.

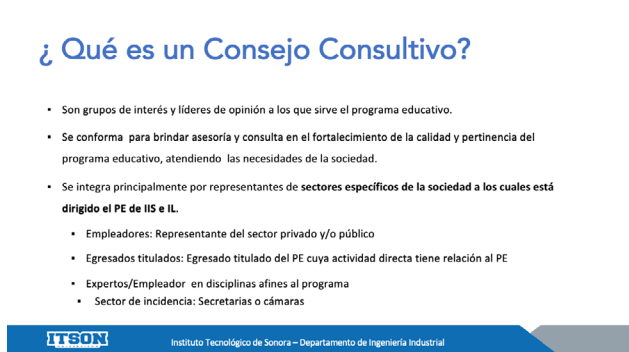


Figura 1. *Definición de Consejo Consultivo*

Nota: Aquí se indica lo qué es un consejo consultivo y detalle cómo se debe de conformar.

Objetivo

Instaurar el Consejo Consultivo de los programas de Ingeniería Industrial y de Sistemas e Ingeniería en Logística para atender lo relacionado con la Valoración y Seguimiento del Programa educativo.

ITSON

Instituto Tecnológico de Sonora – Departamento de Ingeniería Industrial

Figura 2. *Objetivo de un Consejo Consultivo*

Nota: Aquí se indica la función principal que tiene un consejo consultivo y su quehacer en el programa educativo.

¿Cuáles son sus funciones?:

- I. Proponer la realización de estudios de pertinencia para la actualización del programa educativo.
- II. Proponer mejoras al programa educativo para incrementar la competitividad de sus egresados.
- III. Proponer acciones de vinculación académica de los alumnos y personal académico con los sectores público, privado y social, orientadas al cumplimiento de los objetivos y fines del Instituto señalados en la Ley Orgánica.
- IV. Invitar a expertos en las diferentes áreas del conocimiento a participar en las reuniones del Consejo Consultivo.

ITSON

Instituto Tecnológico de Sonora – Departamento de Ingeniería Industrial

Figura 3. *Funciones de un Consejo Consultivo*

Nota: se especifican las funciones a desarrollar en el programa educativo.

Una vez realizada la presentación se formalizó a través del Acta de Instauración del consejo consultivo del programa de IL. En la figura 4 se presenta la primera hoja de esta acta.

ACTA DE INSTALACIÓN DEL CONSEJO CONSULTIVO DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA EN LOGÍSTICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA, UNIDAD OBREGÓN NÁINARI

Siendo las 18:00 horas del día 10 de noviembre del año dos mil veintidós, se reunieron de manera virtual a través de plataformas digitales, proporcionadas por el Instituto Tecnológico de Sonora, que se localiza en la calle Antonio Caso #2266, Villa Itson, el Director de la Unidad Obregón Náinari, Dr. Armando Ambrosio López, el Jefe del Departamento Académico de la Unidad Obregón Náinari Mtro. Marco Antonio Conant Pablos y el Responsable del Programa Educativo, Dr. Alfredo Bueno Solano, convocando a diversas personas para llevar a cabo la instalación del Consejo Consultivo del programa de Ingeniería en Logística de esta Unidad.

----- **CONFORMACIÓN DEL CONSEJO CONSULTIVO** -----

El "CONSEJO CONSULTIVO" estará integrado por los siguientes sectores de la sociedad:

| Sector | Justificación |
|---|--|
| Egresados destacados | Su perspectiva sobre el mercado laboral, los posibles retos que han enfrentado al ingresar al mismo y lo que se les exige en su empleo o ámbito profesional. |
| Empleadores | Proporcionar los diferentes perfiles del Ingeniero Industrial que se están requiriendo por las diferentes organizaciones |
| Expertos en las disciplinas afines al programa (por cada competencia disciplinar) | De acuerdo a su disciplina de conocimiento, proporcionar la información actualizada sobre herramientas que se estén utilizando |
| Sector de incidencia: secretarías o cámaras, | Representante de a uno de los actores clave de interés, que proporcionará información actualizada sobre el desempeño deseado del egresado del programa |

Los representantes de los diferentes sectores de la sociedad serán invitados por el Responsable del Programa Educativo (RPE) y/o Jefe de Departamento Académico (JDA).

Figura 4. Acta de instalación del Consejo Consultivo de Ingeniería en Logística.

Nota: Esta figura es una parte del documento que se estableció sobre la conformación del consejo consultivo, el cual permite cumplir con los criterios solicitados por los organismos externos para la acreditación del programa educativo.

Etapas 2. Retroalimentación de la pertinencia del programa educativo.

Los resultados del estudio de pertinencia plantean las siguientes necesidades.

Las organizaciones mexicanas requieren:

1. Potenciar su eficiencia y competitividad requieren adoptar buenas prácticas de manufactura o servicio.
2. Una logística y fluidez de la cadena de suministro, optimizando recursos y aplicando tecnologías emergentes.
3. Liderazgo ético, con capacidad de adaptarse, trabajar en equipo y reaccionar a los cambios en un contexto VUCA (es un acrónimo utilizado para describir o reflejar Volatibilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad)

4. Tomar mejores decisiones con base en datos que se generen a través de tecnologías emergentes (Inteligencia artificial, Internet de las cosas, Robótica, Tecnología 5G, Blockchain, Gemelos digitales y otras)
5. Profesionistas con una visión orientada a la sostenibilidad
6. Profesionistas capaces de comunicarse efectivamente en su idioma nativo y en otro diferente (universal).
7. Adaptarse a un contexto con diferentes ambientes socio culturales, multidisciplinarios, con equidad de género, inclusión de personas con capacidades diferenciadas.
8. Profesionistas capaces de utilizar nuevas tecnologías de información que apoyen los procesos organizacionales, presencial, remoto o híbrido

Partiendo de estas necesidades y a través del proceso de diseño de una nueva oferta educativa se estableció el objetivo del programa de IL, el cual se describe a continuación:

Formar profesionistas líderes de la Ingeniería en Logística con capacidad de innovar, emprender, mejorar y/o administrar las operaciones de la cadena de suministro a través del uso de los principios y tecnologías pertinentes de la disciplina con orientación en el desarrollo de soluciones que den soporte a la toma de decisiones con una visión analítica, ética y sustentable que impacten en la competitividad de las organizaciones.

La pregunta planteada para validar el objetivo fue: ¿Considera usted que el objetivo del programa atiende las necesidades de formar profesionistas en el campo de la IL? De acuerdo a lo contestado se obtuvo lo siguiente: el 71.4% considera muy de acuerdo y el 28.6% en desacuerdo con lo establecido en el objetivo. Señalaron algunos puntos críticos en los comentarios, siendo estos:

1. Innovar, emprender, mejorar y/o administrar operaciones y procesos es fundamental en las operaciones logísticas.
2. El desarrollo de soluciones con visión sustentable (es uno de los retos principales, por la importancia que está tomando el uso de los recursos, y los costos que conlleva la innovación sustentable).
3. En logística, la planeación es una parte muy importante, la generación de propuestas de escenarios, evaluación de costos, gestión de iniciativas, proyecciones de crecimiento, evaluación de capacidades.

Para validar cada una de las competencias, se consideró lo siguiente: ¿Considera usted que la competencia de ..., permite al egresado proponer soluciones que agreguen valor a las organizaciones?. Los resultados se muestran para cada competencia en la Tabla 1.

Tabla 1.*Valoración de las competencias de Ingeniería en Logística*

| Nombre de la Competencia | Descripción de la Competencia | Valoración | | | | |
|--|---|----------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
| | | Muy de acuerdo | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
| Administración de proyectos en la cadena de suministro | Desarrolla proyectos orientados a la innovación y/o mejora de productos, procesos y servicios con el objetivo de agregar valor en la cadena de suministro atendiendo las necesidades del cliente, los requerimientos de calidad, productividad y sostenibilidad | 78.6% | | | 21.4% | |
| Administración de Operaciones | Administra las operaciones y los recursos de la organización con enfoque en la competitividad y la sostenibilidad de la cadena de suministro global | 71.4% | | | 21.4% | 7.1% |
| Gestión de la Cadena de Suministro | Gestiona los procesos logísticos de aprovisionamiento, almacenamiento y distribución, así como de logística inversa de la cadena de suministro en el ámbito nacional e internacional con apego a los procedimientos, normativa y legislación vigente. | 78.6% | | | 14.3% | |
| Análisis de Datos | Analiza datos para apoyar la toma de decisiones en los procesos de la cadena de suministro, utilizando métodos estadísticos, tecnología de la información y comunicación | 71.4% | | | 21.4% | 7.1% |
| Modelación de Sistemas Logísticas | Desarrolla modelos cualitativos y cuantitativos orientados a brindar soluciones tecnológicas haciendo uso de herramientas de análisis de datos y tecnologías de información que soporten la toma de decisiones en la cadena de suministro. | 57.1% | | | 35.7% | 7.1% |

Nota: Se muestra la valoración de las competencias considerando los diferentes niveles, lo cual permite identificar si las competencias son pertinentes o no.

La competencia que obtuvo un porcentaje muy bajo fue la de modelación de sistemas logísticas que, aunque supera al 50% es necesario revisar la descripción para atender los comentarios que se realizaron. Esta competencia es clave para un IL debido a que gran parte de la solución de los problemas que resuelve hace uso de herramientas cuantitativas y tecnologías. Cabe mencionar

que las competencias fueron bien valoradas por lo que se puede decir que son las competencias que un IL debe tener.

Otras competencias que se señalaron fueron las siguientes:

- Logística Inversa, se considera relevante el contemplarlo debido a que es importante cuidar el flujo en la cadena de suministro.
- Sustentabilidad: Manejo de recursos humanos y materiales con responsabilidad social y compromiso ético.
- Bilingüe: Se resalta la importancia de un segundo idioma
- Comunicación asertiva: desarrollo de habilidades de comunicación
- Otras habilidades: Considerar técnicas de comunicación, uso de tecnologías y emprendimiento logístico.

Finalmente, se valoraron los objetivos educacionales, en donde se tienen cuatro objetivos. En la figura 5 se muestran los porcentajes que se obtuvieron.

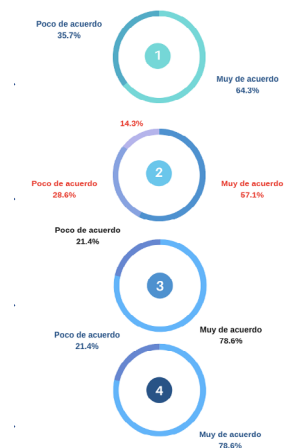


Figura 5. Valoración de los objetivos educacionales

Nota. Los porcentajes indican la valoración que se hace de cada uno de los objetivos educacionales del programa educativo de IL.

El garantizar la calidad de un programa educativo es sumamente importante para una Universidad, lo cual se logra a través de mecanismos que se emplean para valorarla. De acuerdo a los resultados de este estudio, la valoración que realizó el grupo de interés permite atender lo señalado por las IES al buscar mejorar la formación profesional de los estudiantes. Y de acuerdo a la investigación realizada por Fernández (2016) para los estudios de pertinencia deben involucrarse todos los actores y sectores relacionados con la carrera, creando canales de comunicación permanente sociedad-universidad, coincidiendo con lo considerado en la investigación que se llevó a cabo.

Los mecanismos de evaluación, valoración y actualización han ido evolucionando, razón por la cual se ha considerado esta actividad como parte de un proceso de mejora continua en donde participe activamente el consejo consultivo conformado y la cual debe de realizarse con cierta periodicidad, destacando un momento al tener nuevas ofertas, otro como parte de la reacreditación y finalmente como parte de las acciones del seguimiento de egresados. El estudio realizado por Marín et. al, (2018) obedece a un interés por los autores en proponer un modelo que identifique las habilidades y competencias y que sirva de soporte para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, que aun cuando en este estudio se centraron en estas dos variables, muestra similitud al considerarse parte de esta.

Con base a lo que solicita CACEI en su marco de referencia 2018, a través de la participación de este grupo de interés fue posible la retroalimentación del programa educativo de IL de acuerdo a sus necesidades, lo cual se pudo lograr a través de este estudio, permitiendo garantizar el cumplimiento de este punto.

Conclusiones

A partir de la participación del consejo consultivo del programa de IL fue posible la valoración de la pertinencia de esta nueva oferta. Los resultados de la encuesta permiten decir que todas las competencias atienden las necesidades del sector productivo, así como los objetivos educacionales.

Estas acciones permiten realizar procesos de mejora continua y garantizar el cumplimiento de los criterios establecidos por los organismos acreditadores, así como de las instancias que valoran la calidad de la educación superior. Este estudio permite tanto a autoridades educativas de la universidad, maestros, alumnos, egresados y empleadores tener información valiosa para la toma de decisiones, siendo una tarea importante pero no fácil.

El desarrollo de este estudio genera información que puede ser utilizada para otras investigaciones en el futuro, que sean la base del aseguramiento de la calidad y de la mejora de la formación de los futuros profesionistas. De acuerdo a los resultados se puede establecer que se logró el objetivo del estudio, permitiendo validar la pertinencia de las competencias del PE de IL.

Referencias

- Alkahtani, M. S., El-Sherbeeney, A. M., Noman, M. A., Abdullah, F. M., & Choudhary, A. (2018). Trends in industrial engineering and the Saudi vision 2030. In IIE Annual Conference. Proceedings (pp. 1783-1788). Institute of Industrial and Systems Engineers (IISE).
- ANUIES. (2005). Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES. México, D.F. México.

- Badillo , D. (2020 de Diciembre de 2020). *El Economista* . Obtenido de <https://www.economista.com.mx/politica/Sonora-reactiva-casi-al-100-sus-sectores-estrategicos-20201201-0044.html>
- CACEI. (2020). CACEI. Marco de referencia 2018: [file:///C:/Users/mlizardi/Downloads/Marco%20de%20Referencia%202018%20\(Ingenierias\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mlizardi/Downloads/Marco%20de%20Referencia%202018%20(Ingenierias)%20(1).pdf).
- CACEI. (2022). CACEI. Obtenido de Que es un programa acreditado: <http://cacei.org.mx/nvtu/nvtu01/nvtu0101.php>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.C.(2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7. [file:///C:/Users/mary%20paz/Downloads/art01%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/mary%20paz/Downloads/art01%20(2).pdf)
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2013). Glosario de términos de los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la educación superior, material de apoyo para la autoevaluación, metodología 2013. México: CIEES. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclcfndmkaj/https://crenamina.edu.mx/CERTIFICACION%20CIEES%2030%20SEP%202015/taller%20CIEES%202021/TALLER%20CIEES%202021/Glosario%20de%20t%C3%A9rminos%20para%20la%20Metodolog%C3%ADa%20General%20de%20los%20CIEES%202018.pdf>
- Corona, J. (2021). *Revistas.ucr*. Obtenido de Programas Educativos de Buena Calidad. Valoración de Estudiantes vs. Expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16099/18102>
- Fernández, F. H., & Duarte, J. E. (2013). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería. *Formación universitaria*, 6(5), 29-38. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062013000500005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 183-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200183&script=sci_arttext
- INEE. (2022). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de ¿Qué es la Calidad Educativa?: <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/#:~:text=La%20calidad%20del%20sistema%20educativo,%2C%20suficiencia%2C%20eficiencia%20y%20equidad.>
- Jiménez R.D. (2013). COEPES. Obtenido de Beneficios de la certificación y acreditación en la educación: <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes8/beneficios-de-la-certificacion-y-acreditacion-en-la-educacion#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20la%20acreditaci%C3%B3n,para%20contemplar%20el%20intercambio%20estudiantil>
- Marín, A. C. M., López, R. R., & Amaya, P. C. P. (2018). Validación por expertos de un instrumento para la identificación de habilidades y competencias de un profesional en el área de logística. *Cultura Científica y Tecnológica*.

- Marzo Navarro, M., Pedraga Iglesias, M., & Rivera Torres, P. (2006). Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios. *Rev. educ. sup*, 49-70. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/2206>
- Molina Arriaga, A. y Rivera Morales, M. (enero de 2020). *CienciAcierta*. Obtenido de Importancia del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: <http://www.cienciacierta.uadec.mx/2020/01/09/importancia-del-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>
- Rojas, M. (13 de Diciembre de 2017). *Zonalogistica*. Obtenido de Globalización y logística: ¿Cuál es el reto?: <https://zonalogistica.com/globalizacion-y-logistica-cual-es-el-reto/>
- Solanes-Puchol, Á., Martín-del-Río, B., & García-Selva, A. (2022). Competencias transversales en la universidad: validación de un cuestionario para su evaluación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162022000200002&script=sci_arttext
- Sotelo, A. F., Arvelo, M. G. V., & Naranjo, T. M. G. (2016). Metodología para elaborar estudios de pertinencia en rediseños curriculares: Caso Ecuador. *Revista San Gregorio*, (14), 86-103. [Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784966](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784966)

Capítulo 5

Cultura de paz promovida en los enunciados de misión de universidades públicas mexicanas

Claudia Selene Tapia Ruelas

Martha Alejandrina Zavala Guirado

Isolina González Castro

Laura Violeta Cota Valenzuela

Resumen

El objetivo de este estudio es describir los elementos de promoción de la cultura de paz presentes en los enunciados de misión de universidades públicas en México, como parte de la política educativa de incorporación a las instituciones. Es una investigación documental institucional, pública, en internet, de tipo primaria y escrita. Se realizó un análisis de contenido con una guía de tópicos en el programa para análisis cualitativo MAXQDA2022, a 34 (100%) de enunciados de misión institucional de las 34 universidades estatales públicas de México. La guía de tópicos que sirvió como eje para el análisis contenía los siguientes temas: a) paz como palabra clave y 2) palabras clave de los principios asociados a la cultura de paz que son: libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y entendimiento, basados en la definición de cultura de paz de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en México. Se encontró que, de las 34 universidades, tres de ellas (9%) incluyen elementos en su misión con el término paz y están redactados como un fin en las acciones de la comunidad académica. Respecto a los principios de la cultura de paz, el que está presente en mayor medida es el de justicia, le sigue el de tolerancia y solidaridad. Los principios no observados textualmente son libertad y entendimiento. Lo que indica que las universidades están de forma limitada comprometiendo con la cultura de paz, o bien, en proceso, específicamente desde sus enunciados de misión institucional, siendo la misión un elemento clave dentro de su plan estratégico de desarrollo e impregnación en su modelo educativo.

Introducción

En México se viene impulsando una cultura de paz en las Instituciones de Educación Superior (IES). La política educativa es que se fortalezcan como agentes de cambio y trabajen desde sus planes estratégicos y curriculares en la impregnación de la paz como un eje transversal en sus modelos educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). Según la SEP, se cuenta con un plan de acción de cultura de paz: Juntos por la paz. Este plan de acción resulta clave dado que, México se viene posicionando en los primeros lugares menos pacíficos del mundo y en este país, se ubican las ciudades también más violentas (Instituto para la Economía y la Paz [IEP], 2022).

Se ha pronunciado acerca de que la educación es la base para la paz (Kummar, 2021; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [Unesco], 2022). También que la educación es el medio para generar paz, específicamente desde sus objetivos, contenidos y métodos (Ospina, 2009).

En las universidades mexicanas se presenta la violencia. Y no solo es una reproducción de lo que se experimenta en la sociedad, sino que, también son generadoras de violencia (Del Tronco y Madrigal, 2013). Algunos hallazgos de estudios evidencian que un 80% del estudiantado reportan sucesos de violencia en universidades públicas y privadas de México (Carrera y Meráz, 2012; Martelo et al., 2018). Reportes como el de Meneses-Reyes y Pogliaghi (2022) muestran la gravedad de la situación de violencia al interior escolar, con casos que van desde asaltos y acosos sexuales, hasta homicidios. Se deben modificar los contextos organizativos para lograr resultados significativos en educación, de tal forma que se convierta la institución en factor clave para potenciar una educación comprometida con la paz y no en un elemento que la obstaculiza (Fernández & López, 2014).

La contribución de este estudio consiste en develar cómo las universidades públicas están incorporando institucionalmente las políticas que contribuirán a la cultura de paz, de manera específica en sus enunciados de misión universitaria.

El objetivo de este estudio es describir los elementos de promoción de la cultura de paz presentes en los enunciados de misión de universidades públicas en México, como parte de la política educativa de incorporación a las instituciones.

Para contextualizar este estudio, la Subsecretaría de Educación Superior en México, es un área de la SEP encargada de impulsar una educación de calidad y señala que en este país existen varios subsistemas de educación superior, se tienen: universidades públicas federales, universidades públicas estatales, universidades tecnológicas, universidades públicas estatales con apoyo solidario, institutos tecnológicos, universidades politécnicas, universidad pedagógica nacional, la universidad abierta y a distancia de México, universidades interculturales, escuelas normales públicas y centros públicos de investigación (SEP, 2020). Este estudio se delimita a las 34 universidades públicas estatales, quienes concentran la mayor comunidad académica.

Fundamentación teórica

Este estudio se fundamenta en la Educación para la paz, para la cual se retoma una definición, aunque clásica, vigente, en la cual es entendida como “proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el conflicto como elemento significantes y definidores, y que (...) pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz” (Jares, 1999, p.88).

Un referente internacional clave, es la Unesco (2022) que, como organización, ha propuesto obrar para la paz y derivado de ello se encuentran vigentes los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por este organismo desde 2016, específicamente el número 16, relacionado con paz, justicia e instituciones sólidas.

En ese sentido, México, en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020) determina que la educación debe guiarse por el respeto y dignidad, con un eje o enfoque orientado en los derechos humanos para fomentar la educación para la paz en todos los niveles educativos.

También se tiene como referente importante los principios de la cultura de paz, de la de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2018) en México, quien la define como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos, así como, formas de vida y acciones que denoten un respeto por la dignidad y derechos de otra persona. Habla también del rechazo a la violencia, el terrorismo, resaltando la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y entendimiento. Principios que son analizados en las misiones de las universidades participantes en este estudio.

Existen diferentes tipos de paz, que se han identificado como paz negativa, positiva y neutra. Pero para comprender esta tipología se hace necesario hablar antes de los tipos de violencia. Se resalta una de las tipologías de la violencia que ha tenido más impacto en la investigación para la paz, que la agrupa en tres tipos interrelacionados: la directa, la estructural y la cultural. La directa tiene que ver con violencia física, verbal o psicológica; la estructural, que se origina por la injusticia y desigualdad propias en las estructuras sociales; la cultural, que se refiere a costumbres, pautas educativas, etcétera, que la misma sociedad puede justificar o permitir, como derivado de lo cotidiano, se dice que este tipo de violencia sustenta, los otros tipos de violencia (París, 2021).

Respecto a los tipos de paz: negativa, positiva y neutra, se señala que la paz negativa, tiene que ver con el fin de la violencia directa y se ha dicho que corresponde al objetivo de los primeros estudios para la paz y se llama negativa puesto que se concibe como ideal utópico y casi irrealizable. La paz positiva se enfoca en combatir todo tipo de violencia, en la que se reconoce la capacidad de los individuos en su construcción. Se dice que aporta más elementos facilitadores del aprendizaje, interiorización y práctica de la paz. En cuanto a la paz neutra, se dice que está asociada a la cultural y que para revertir los aspectos culturales que dan justificación, legitimación y promoción de la violencia directa y la estructural, es necesario contrarrestar la violencia cultural, desde este enfoque de paz neutra, que neutraliza patrones culturales, utilizando como herramienta clave, el diálogo (París, 2021).

Estos elementos de la educación y cultura de paz, de acuerdo a lo que espera la SEP (2020) en su plan de acción Juntos por la paz, esperaríamos que estuvieran presentes como parte de la misión

de las instituciones educativas. El concepto de misión institucional, objeto de análisis del presente estudio, “representa la identidad y la personalidad de la organización en el momento actual y de cara al futuro” (Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015, p.3). Este autor señala que sin una clara misión resulta difícil conocer si la institución está logrando o no sus promesas de tipo corporativo, es este caso el compromiso con contribuir a una cultura de paz.

También tiene como referencia al Plan de Acción de Cultura de Paz de la SEP (2020), quien posee entre sus acciones fortalecer y difundir una campaña por la paz, conformar un grupo permanente interinstitucional de expertos en temas de paz, crear una escuela para la paz, elaborar un libro relativo a los Agentes de Paz, construir indicadores y elementos para la medición de resultados sobre el logro del plan de acción, entre otros. Sobre todo, este último punto de la evaluación del plan, hace un llamado para que las IES mexicanas impulsen o continúen impulsando sus esfuerzos encaminados a esta meta de cultura de paz.

Método

Tipo de estudio. Es una investigación documental institucional, pública, en internet, de tipo primaria y escrita.

Participantes. Fueron 34 (100%) enunciados de misión institucional de las 34 universidades estatales públicas de México publicadas en las páginas de internet oficiales de cada universidad.

Instrumento. Una guía de tópicos que sirvió como eje para el análisis, contenía los siguientes temas: a) paz como palabra clave y 2) palabras clave de los principios de: libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y entendimiento, basados en la definición de cultura de paz de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en México (2018).

Procedimiento. Se seleccionaron las universidades participantes en el estudio, determinando a las públicas estatales por tener la cobertura más amplia en matriculados, basados en la Subsecretaría de Educación Superior, que es el área de la Secretaría de Educación. Se ingresó a las páginas oficiales de internet de cada una y se retomó la misión. Se realizó un análisis de contenido a cada misión en el programa MAXQDA2022 software cualitativo. Las consideraciones éticas de este estudio (Salgado, 2007) tienen que ver con: a) credibilidad, al incluir segmentos codificados textuales en las categorías de estudio y b) consistencia lógica interna, al ser analizados por dos investigadores con nivel doctorado en el campo de la educación.

Resultados y Discusión

A continuación, se describen los elementos de promoción de la cultura de paz presentes en los enunciados de misión de universidades públicas en México como parte de la política educativa

de incorporación a las instituciones. Se encontró que, de las 34 universidades, tres de ellas (9%) incluyen elementos en su misión con el término paz.

Respecto a los principios de la cultura de paz asociados al concepto de cultura de paz de la CNDH (2018), el que está presente en mayor medida es el de *justicia*, le sigue el de *tolerancia* y *solidaridad*. Los principios no observados textualmente en los enunciados de misión son *libertad* y *entendimiento*.

A continuación, se puede observar en la Figura 1, la nube de códigos resultante del análisis en MAXQDA2022, la palabra de mayor tamaño refleja el mayor número de veces identificado textualmente en los enunciados de misión de las universidades públicas.



Figura 1. Nube de códigos del estudio

Nota. Elaboración propia en el software para análisis cualitativo MAXQDA2022

En esta Figura 1 resalta el código justicia como uno de los más referidos. Llamen la atención que el código paz resultó en menor medida y al final tolerancia y solidaridad. Esto indica que la justicia es un tema que las instituciones analizadas consideran deben atender comprometiéndose con toda la comunidad, en sus enunciados de misión. Como señala Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas (2015) respecto a la misión, estos temas que mayormente se están identificando en este estudio, pueden constituir la identidad y personalidad de la organización en el momento actual.

Respecto al tema de la paz, en la Figura 2 se puede observar cómo algunas de las universidades lo han incorporado en sus enunciados de misión, en este estudio, resultados que tres universidades lo incluyen en su enunciado de misión.

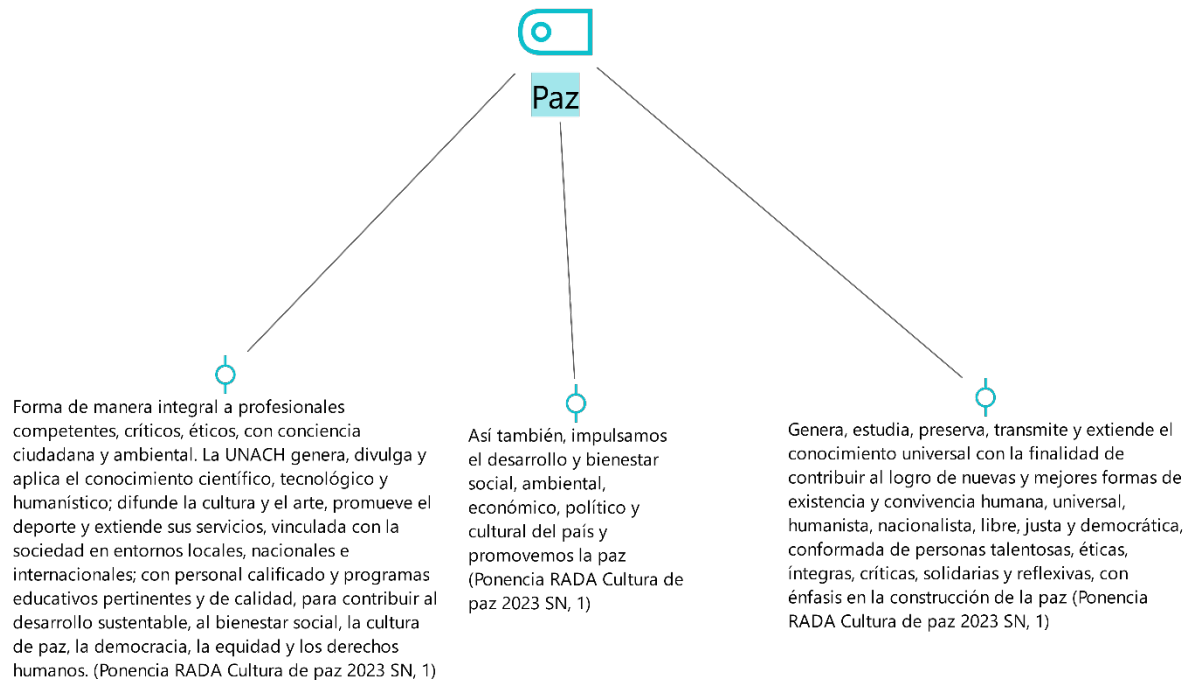


Figura 2. Tema de la paz integrado en los enunciados de misión de las universidades públicas

Nota. Elaboración propia en el software para análisis cualitativo MAXQDA2022

En esta figura 2, se puede ver el tema de la *paz*, en la que las universidades en su redacción la referencian como el resultado de sus acciones, por ejemplo, al señalar que “para contribuir al [...] la cultura de paz” o bien como aspecto que impulsan “impulsamos [...] y promovemos la paz” o bien que buscan “la construcción de la paz”. Estos hallazgos están en armonía con las políticas educativas mexicanas, en el tema de la cultura de paz, específicamente con el plan de acción para la paz de la SEP (2020) y, por tanto, se está cumpliendo con el objetivo de una misión, relacionada con mostrar con qué ejes clave se compromete públicamente y con sentido institucional (Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015).

Sobre los principios asociados a la definición de cultura de paz de la CNDH (2018) se identificó el de *justicia* en mayor medida, como se puede observar en la Figura 3.

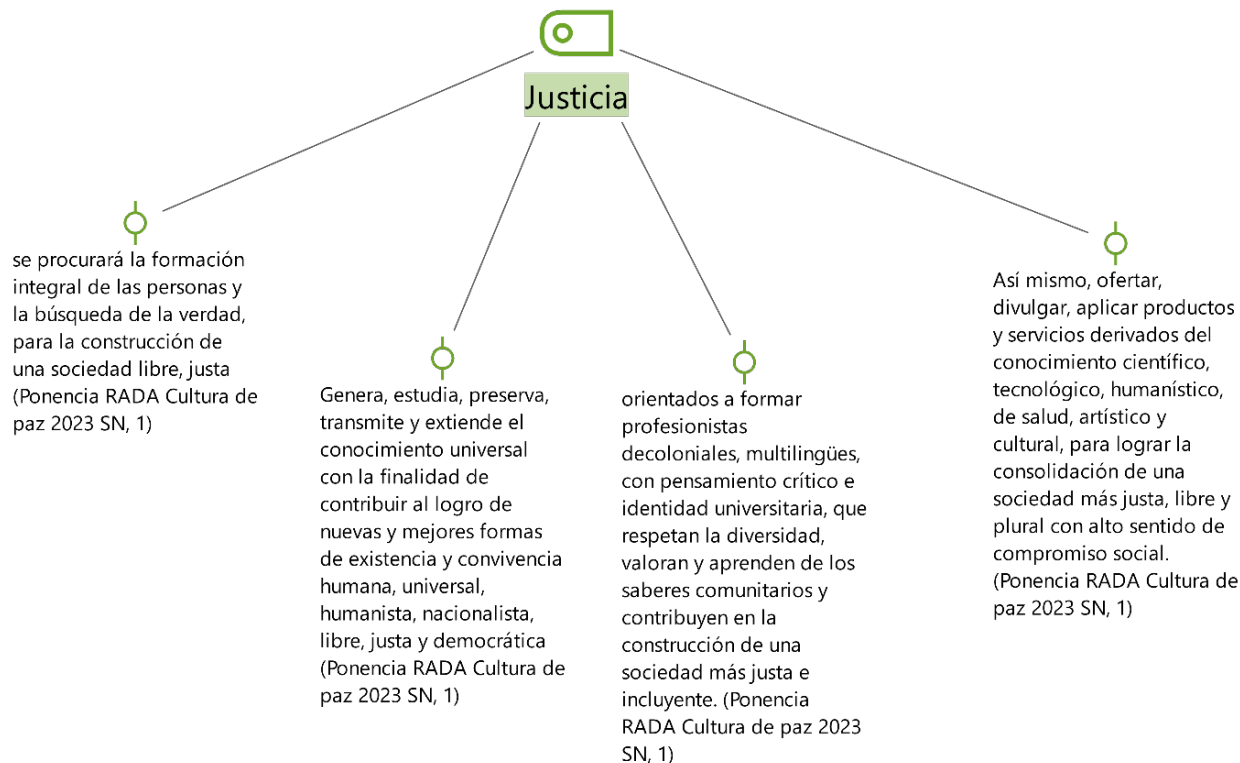


Figura 3. *Principio de justicia en los enunciados de misión de las universidades públicas de México*

Nota. Elaboración propia en el software para análisis cualitativo MAXQDA2022

Como se puede observar en la Figura 3, el principio de *justicia* fue identificado, sumando 11 menciones, se presentan aquí cuatro para ejemplificar, lo que significa que de manera explícita según los segmentos codificados en MAXQDA, estas instituciones participantes en el estudio, están promoviendo valores, actitudes y comportamientos asociados a este principio como lo señala la CNDH (2018) en el marco de la cultura de paz.



Figura 4. *Principio de tolerancia en los enunciados de misión de las universidades públicas de México*

Nota. Elaboración propia en el software para análisis cualitativo MAXQDA2022

Como se puede observar en la Figura 4, el principio de *tolerancia* fue identificado, sin embargo, solamente tiene un segmento codificado, lo que lo ubica dentro de los menos enunciados en las misiones universitarias. Esto significa que de manera explícita la gran mayoría de estas instituciones no están promoviendo, a través de su misión, los valores, actitudes y comportamientos asociados a este principio como lo señala la CNDH (2018) en el marco de la cultura de paz.



Figura 5. *Principio de solidaridad en los enunciados de misión de las universidades públicas de México*

Nota. Elaboración propia en el software para análisis cualitativo MAXQDA2022

Como se puede observar en la Figura 5, el principio de *solidaridad* fue identificado, sin embargo, solamente tiene un segmento codificado, lo que lo ubica dentro de los menos enunciados en las misiones universitarias. Esto significa que de manera explícita la gran mayoría de estas instituciones no están promoviendo, a través de su misión, los valores, actitudes y comportamientos asociados a este principio como lo señala la CNDH (2018) en el marco de la cultura de paz.

En cambio, lo que sí se identificó en los enunciados de misión fueron estas palabras presentadas en la nube de palabras obtenido en MAXQDA2022, que se incluye para dar una idea del peso que tienen en las actuales redacciones de misión de las universidades estudiadas (Figura 6).



Figura 6. Nube de palabras mayor (tamaño grande) y menormente (tamaño pequeño) referidas en los enunciados de misión de las universidades públicas mexicanas

Nota. Elaboración propia en el software para análisis cualitativo MAXQDA2022

En esta Figura 6, se puede observar que la palabra más referida, de acuerdo a su tamaño en los enunciados de misión, es la de *desarrollo*, sigue la de *social*, *sociedad*, *conocimiento*, *profesionales*, *cultura*, *calidad* e *investigación*. Esto indica que aún no sobresalen palabras asociadas textualmente a una cultura de paz como lo señala la CNDH (2018).

A continuación, se presentan algunos enunciados de misión para mostrar este resultado sobresale aquí la palabra desarrollo.

Ofrecer servicios en educación media superior y superior; Realizar investigación, fomentar el *desarrollo* tecnológico e innovación; Contribuir al desarrollo del entorno mediante la extensión de sus servicios (...) (Universidad Autónoma de Guerrero).

Compromiso social y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el *desarrollo* sustentable e incluyente de la sociedad (...) (Universidad de Guadalajara).

En estos enunciados de misión se desea resaltar la palabra *sociedad* como una de las más presentes.

Formar, en programas educativos de licenciatura y posgrado de calidad y pertinencia, profesionales integrales competentes a nivel nacional e internacional. Concibe la docencia

como su función primordial y la articula de manera armónica con la generación y aplicación del conocimiento y la tecnología, con la vinculación social y con la difusión de la cultura y las artes, para contribuir al desarrollo sostenible de la *sociedad* (Universidad de Sonora).

Como se puede observar estas dos palabras más presentes en los enunciados de misión se relacionan con las funciones que desde los orígenes se le ha conferido a la educación superior, *desarrollo y sociedad*

Conclusiones

Se alcanzó el objetivo de describir los elementos de promoción de la cultura de paz presentes en los enunciados de misión de universidades públicas en México. Se concluye que, de las 34 universidades estatales públicas de México, una minoría (tres) incluyen elementos en su misión con el término paz. Lo que permite ver el avance formal limitado de atender el llamado de la SEP a las instituciones de educación superior en este país a que trabajen desde sus planes estratégicos y curriculares en la impregnación de la paz como un eje transversal. Estas tres universidades, incorporan en su redacción el término paz y se logró identificar que la referencian como contribución y resultado de sus acciones universitarias.

Se concluye también que las universidades estudiadas presentan limitaciones en la inclusión de algunos principios de la cultura de paz asociados al concepto de la CNDH (2018). Los que se identifican son el de *justicia*, pero en menor medida *tolerancia y solidaridad*. Los principios no observados textualmente en los enunciados de misión son *libertad y entendimiento*. Por lo que, de manera explícita, la gran mayoría de estas instituciones no están promoviendo, a través de su misión, los valores, actitudes y comportamientos asociados a una cultura de paz, como lo señala la CNDH (2018).

Es importante aclarar que, aunque en su mayoría los enunciados de misión de las universidades públicas estudiadas no incorporan elementos de la cultura de paz, eso no significa que no estén desarrollando acciones en este sentido. Este trabajo se delimitó a los enunciados de misión como componente de los planes estratégicos institucionales.

La SEP (2022) en México está impulsando su plan y acciones para contribuir a generar una cultura de paz, por lo que es clave que también se armonicen las universidades en esta política educativa y se fortalezcan como agentes de cambio en este tema de la paz, de manera explícita en sus componentes estratégicos, construyendo, como bien lo señala esta secretaría, estructuras, habitabilidad y convivencia que dignifique la condición humana. Sobre todo, para hacer cumplir el objetivo de una misión institucional que es la de evidenciar ante su comunidad, el sentido institucional y los ejes clave a los que se compromete públicamente.

Este trabajo está en congruencia también con los esfuerzos de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), área de la SEP, que tiene como compromiso impulsar una educación de calidad en la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa. Sobre todo, en este país, México, ubicado en los primeros más violentos y con algunas de las ciudades igualmente más violentas del mundo.

Referencias

- Carrera, R. M., & Meráz, R. C. (2012). Violencia en las IES: La erosión institucional en las universidades públicas. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 33(72/1), 67-87. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/201>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2018). Diagnóstico sobre la situación de la violencia escolar en México. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Diagnostico-Violencia-_20161212.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Artículo tercero. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Del Tronco, J., & Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo Social UNAM*, (4), 9-27. <https://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Fernández, A. & López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Scientific Electronic Library Online*, 64, 117-142. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v21n64/v21n64a5.pdf>
- Instituto para la Economía y la Paz. (2022). *Global peace index* (16a ed.). Institución para la Economía y la Paz.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Martelo, E., Carrillo, A., Lazaro, C., & Suárez, A. (2018). *Violencia escolar en universidades: sociedad, Estado, familia y educación*. [file:///C:/Users/Danie/Downloads/Libro_ViolenciaEnLasUniversiades%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Danie/Downloads/Libro_ViolenciaEnLasUniversiades%20(2).pdf)
- Meneses-Reyes, M., & Pogliaghi, L. (2022). La experiencia de la violencia entre las y los estudiantes de la UNAM (2018-2020). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(62). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6382>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2022). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments#:~:text=Se%20refiere%20a%20todas%20las,1%C3%ADnea%20y%20otros%20entornos%20digitales>

- Ospina, J. (2009). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11). https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8897/educacion_ospina_RU_2010.pdf
- Paris, A., C., T. (2021). Tipología de la paz y de la violencia como contexto básico en la enseñanza de la paz. En Gorjón, G., F., J. (Ed). *La paz a través de la educación Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior* (pp. 95-104). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). <http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+-traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>
- Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2015). El impacto del diseño de la misión institucional en la calidad de las universidades. *Interciencia*, 40(9),634-638. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33940998008>
- Salgado, L. (2007). Investigación cualitativa, diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-80. <https://biblat.unam.mx/es/revista/liberabit/articulo/investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Autoridades universitarias comparten Plan de Acción de Cultura de Paz. Subsecretaría de Educación Pública. Secretaría de Educación Superior. México. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2020/culturapaz.pdf>

Capítulo 6

Autorregulación de hábitos alimentarios en personas que acuden al gimnasio

Nadia Lourdes Chan Barocio

Carlos Artemio Favela Ramírez

Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz

Ricardo Sandoval Domínguez

Resumen

La autorregulación en la alimentación hace referencia a los procesos internos, automatizados que dirigen al consumo de alimentos. En este sentido, el tener una alimentación balanceada hace que el ser humano pueda tener calidad de vida y gozar de una salud plena. Sin embargo, resulta difícil cambiar los hábitos que se tienen y cambiar el estilo de vida. El presente estudio se realizó en colaboración entre miembros de academia de unidad Navojoa y tuvo como objetivo describir la autorregulación de hábitos alimentarios en personas que acuden al gimnasio analizando los niveles de auto- reacción, auto- observación y auto-evaluación. La investigación es de alcance cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 103 personas que acudían al gimnasio, de los cuales el 51% correspondían al género femenino y el 49% al género masculino, oscilaban entre los 15 y 62 años de edad. De acuerdo a los resultados se puede observar que en la dimensión auto – reacción el 34% de los participantes piensan que cuando fallan en sus planes de alimentación buscan alternativa para mejorar. Asimismo, en la dimensión auto- observación se muestra que el 34% compraran la forma en cómo se alimentan, con los estándares ideales y comparan la alimentación actual con cómo se alimentaban antes. Mientras que en la dimensión auto- evaluación el 10% no compraran su forma de alimentarse con otras personas y no juzgan su alimentación, aunque no les agrada su cuerpo. A manera de conclusión, la autorregulación permite evitar el descontrol en los hábitos de alimentación, sin embargo, se debe tomar en cuenta que antes de tener un control interno de lo que se come y la actividad física que se realiza es necesario reconocer los alimentos que realmente son buenos para la salud.

Palabras clave: Autorregulación, hábitos alimentarios, gimnasio

Introducción

Los hábitos de alimentación son conductas consientes y repetitivas que llevan a las personas a elegir, consumir y usar ciertos alimentos o dietas en respuesta a influencias sociales y culturales. Con el tiempo la alimentación va evolucionando a causa de factores socioeconómicos y personales.

Dentro de esos factores se incluyen los ingresos, precios de los alimentos, tradiciones en la cultura, costumbres, región y hábitos dentro del entorno familiar (García et al., 2007). De acuerdo con estadísticas de la Organización Panamericana de la Salud (2021), indica que en México se compran 212 kilogramos de productos ultra procesados por año por persona; es el país con la mayor venta y distribución de productos en América Latina y el cuarto consumidor de estos productos a nivel mundial, con ventas que se han incrementado 34.5 por ciento en los últimos años.

Es por ello que resulta útil tener autocontrol en lo que se consume. En este sentido, Saucedo-Soto et al. (2021) recomiendan en una guía la adquisición de hábitos de alimentación más saludables, incidiendo en la importancia del consumo de hortalizas y frutas. Una alimentación sana es clave para la salud de las personas, pues fortalece el sistema inmunológico; mientras que hábitos sostenibles, como evitar el desperdicio de comida, contribuyen a mantener la salud del planeta.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) menciona que una alimentación saludable ayuda a no caer en un estado de desnutrición, así como de las enfermedades no transmisibles, entre ellas la diabetes, las cardiopatías, los accidentes cerebrovasculares y el cáncer. Asimismo, resalta que las dietas que no son saludables y la falta de actividad física están entre los principales factores de riesgo para la salud.

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, 2020) señala que la nutrición se refiere a los sustentos que componen los alimentos, implica los procesos que suceden en el cuerpo después de comer, es decir la obtención, asimilación y digestión de los nutrimentos por el organismo.

Antecedentes

En México, la alimentación ha cambiado con el transcurso de los años y se ha visto reflejado en el bajo consumo de alimentos recomendables como frutas, verduras, lácteos y carnes, y un mayor gasto en alimentos altamente calóricos y de baja calidad nutricional. Por lo tanto, se ha hecho presente el sobrepeso y la obesidad. Los cambios de la alimentación se deben a la situación económica del país. El conjunto de estos factores ha permitido la introducción de innovaciones en los productos pensando en satisfacer las necesidades de un consumidor urbano con menos tiempo para preparar alimentos en casa y a su vez modificando la preferencia por alimentos procesados, disminución de actividad física y cambio en los hábitos de vida poco saludables.

En este sentido, Castillo y Ayala (2012) analizaron la forma en que las personas manejan y consumen los alimentos. Por lo tanto, hace evidencia a la preeminencia de ciertas pautas alimentarias, particularmente el rol protagónico de las madres de familia en los procesos culinarios y una dieta sustentada en maíz, carne roja, frijol y huevo, acompañados de la ingesta de refresco y de leche. Asimismo, hace mención a que en los últimos años millones de familias comen fuera del hogar y consumen alimentos pre preparados o bajo un régimen especial por cuestiones de estética.

Por otra parte, Reséndiz et al. (2015) identificaron los patrones de ingesta y los hábitos alimentarios específicos que son necesarios modificar para lograr la pérdida de peso. Se examinó la existencia de diferencias significativas entre los hábitos de los hombres y las mujeres y por estratos o grupos de Índice de Masa Corporal (IMC). Asimismo, encontraron que tomar agua, comer más rápido que la mayoría que las personas, dejar el plato vacío, tener ayunos prolongados y tomar refresco, son hábitos de personas que padecen obesidad.

Asimismo, Vergara et al. (2022) exploraron la relación entre el estrés, depresión, ansiedad, trastornos mentales y hábitos alimentarios. Por lo tanto, se sugiere una relación en distintas vías entre el estrés, depresión y ansiedad con los cambios en los hábitos de alimentación. Por lo que se pueden motivar prácticas de alimentación restrictivas, cambios en el apetito, subadecuación de nutrientes incluso en algunos casos por el mismo manejo nutricional y, en general, deterioro de la calidad de vida de las personas.

Bandura (1986) propuso una teoría enfocada a la autorregulación la cual se aborda desde diversos problemas con el enfoque de salud pública. En este sentido, hace referencia a la capacidad de las personas para observar y evaluar sus comportamientos con base en criterios internos, dando origen a acciones, sentimientos y pensamientos que le lleven al logro de sus objetivos.

En este sentido, Vived (2011) menciona que la autorregulación implica procesos internos, automatizados o deliberados, que dirigen la conducta a lo largo del tiempo y en contextos dinámicos hacia el logro de objetivos. Asimismo, incluye aspectos de la propia conducta, motivación, pensamientos que se dan en la interacción de los procesos personales y ambientales, a través de la auto-observación, auto-evaluación y auto-reacción.

Argüello y Cruz-Arteaga (2017) realizaron un estudio donde identificaron la presencia de autorregulación de hábitos alimenticios en médicos residentes de medicina familiar con sobrepeso u obesidad. Se determinó que los médicos residentes con sobrepeso u obesidad mostraron comportamientos negativos asociados a sus hábitos alimenticios, sin embargo, no establecieron acciones encaminadas a modificar su peso.

Por otra parte, Nazar (2022) menciona que la autorregulación y la autocompasión emergen como recursos psicológicos efectivos para la promoción de salud. En este sentido, realiza un estudio en el cual describe conductas promotoras de salud y conductas de riesgo de universitarios en Chile y establecer su asociación con la autorregulación y autocompasión. Por lo tanto, concluyeron que el control de impulsos se asocia a la regulación de la alimentación y sueño, ambos dominios alterados en la etapa universitaria; la autocompasión se relaciona con menor probabilidad de consumo de medicamentos sin prescripción. Asimismo, la autorregulación emerge como recursos potencialmente útiles hacia la promoción de hábitos saludables y prevención de conductas de riesgo para la salud.

Por otro lado, Orgilés et al. (2014) obtuvo datos actualizados de la prevalencia en los índices de obesidad y sobrepeso en preadolescentes de 10 a 12 años, con el fin de obtener datos sobre los hábitos de alimentación y actividad física. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el género, edad y nivel de estudios, sin embargo, se encontró una alta prevalencia de obesidad y sobrepeso en nuestra provincia, el 20,4% y 34% respectivamente. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las categorías ponderales en las variables sexo, edad y nivel de estudios de los progenitores.

Fundamentación teórica

La autorregulación comienza desde la auto-observación en la conducta, las situaciones sociales y cognitivas en que se da la autoeficacia que percibe el ser humano. En este sentido, se da la autoevaluación de los comportamientos comparándolas con las metas planteadas y estándares establecidos. Por lo tanto, se desarrolla la auto-reacción en donde la motivación ayuda a estimular el alcance de las metas planteadas. Este proceso lleva a que las personas tengan las capacidades internas para regular sus conductas, referidos a la alimentación saludable (Arroyo & Nieto, 2008).

Según Kanfer (1986), la autorregulación se le conoce también como autocontrol y esto implica tener conductas adecuadas y repetitivas lo que hace que se vuelva un hábito. Es decir, en los procesos de autorregulación siempre existe una situación donde es muy probable realizar un tipo de comportamientos, pero sin embargo la probabilidad de que aparezcan tales conductas se reduce por el propio control o gestión de la persona. A partir de estas ideas, el modelo de autorregulación de Kanfer sirve sobre todo para crear las situaciones adecuadas en terapia para que el paciente aprenda a cambiar sus conductas inadecuadas (Vived, 2011).

Por otra parte, menciona que la autorregulación se mide por medio de tres dimensiones la auto-observación que indica la observación del propio comportamiento con el fin de poder identificar qué se debe modificar. Asimismo, la auto-evaluación determina criterios con el fin de encaminar los objetivos que se quieren alcanzar, con base a los criterios se busca el cambio en los comportamientos. Por último, el auto-refuerzo en el cual el ser humano se auto administra en consecuencia a situaciones positivas y negativas. En este caso la persona puede darse una recompensa (Arroyo & Nieto, 2008).

Por otra parte, la autorregulación se basa en la retroalimentación que las personas tienen de sus acciones, así como las consecuencias que genera sobre sí mismo o sobre el entorno. En este sentido, es un procedimiento de auto-corrección que aparece solo cuando hay discrepancias en los comportamientos (Quesada, 2002).

Se ha realizado un estudio sobre la posible relación entre los hábitos alimentarios de los

adolescentes en el horario escolar y la detección de trastornos alimentarios. No se han encontrado correlaciones significativas con los hábitos alimentarios, aunque quienes más se preocupan beben y comen menos, pero con un IMC superior. Como dato global, un 6.3% de las chicas y un 3.6% de los chicos no toman absolutamente nada durante todo ese horario escolar. Se discute la importancia de los hábitos en la dieta para la prevención de problemas alimentarios en estas edades (Guerreiro-Cuevas et al., 2022).

Por otra parte, los hábitos de alimentación forman parte de comportamientos consientes, colectivos y repetitivos, los cuales llevan a las personas a seleccionar, consumir y utilizar ciertos alimentos o dietas con base a lo que implica socialmente. Cabe mencionar, que el proceso de la adquisición en los hábitos alimentarios comienza en el entorno familiar. Desde la infancia se empiezan a adquirir hábitos saludables, estos adquieren repetición y de forma involuntaria, el entorno familiar tiene una gran influencia. Sin embargo, cuando llega la adolescencia los cambios psicológicos y sociales pueden influir en el consumo de alimentos. Debido a que se le empieza a dar importancia a la imagen corporal. En cambio, en la vida adulta, una vez que se adquieren ciertos hábitos son difíciles de cambiar si estos no son los más adecuados para la salud (Lozano, 2016).

Una alimentación saludable, consiste en consumir una gran variedad de alimentos en la dieta diaria, debido a que no existe ningún alimento que contenga todos los nutrientes esenciales para el organismo. De esta manera, se consigue el equilibrio necesario de nutrientes y calorías, con base a las necesidades de cada persona y así el cuerpo desarrolle las funciones necesarias correctamente (Quesada, 2002).

En la pirámide nutricional indica la forma con la que se debe de consumir cada grupo de alimentos, con el fin de lograr de nutrientes necesario para el organismo. En este sentido, en la pirámide se ubican los alimentos que deben estar más presentes en la dieta, y en la cúspide de la misma, aquellos que deben tomarse en menor cantidad (Lozano, 2016).

En este sentido, el desarrollar hábitos alimentarios saludables durante la niñez favorece la práctica de un estilo de vida más saludable en el futuro y ayuda a que se pueda tener un mejor manejo en la autorregulación del consumo de comida saludable, lo que beneficia para evitar enfermedades crónicas en la edad adulta. Además, una persona bien alimentada tendrá mejor rendimiento en su día y más energía para realizar actividad física (Hernández et al., 2023).

Planteamiento del problema

Hoy en día el ser humano sufre de alteraciones emocionales que pueden desbordarse. Cuando esto pasa, existe una aceleración en los latidos del corazón, sudoración y falta de oxigenación en el cerebro que hace que se tomen decisiones que no se tomarían en un estado más regulado. Esto es muy

común en las personas, por lo tanto, es necesario para la vida en sociedad desarrollar habilidades de autorregulación que logren tener control de los comportamientos al cuidar la salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) indica que desde 1975, la obesidad se ha casi triplicado en todo el mundo. Por lo tanto, en 2016, el 39% de las personas adultas de 18 o más años tenían sobrepeso, y el 13% eran obesas. De acuerdo a las cifras elevadas de casos, se considera que la obesidad puede prevenirse.

Por otra parte, de acuerdo la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT 2018), en México del total de adultos de 20 años y más, 39.1% tienen sobrepeso y 36.1% obesidad (75.2%), mientras que en el caso de los niños de 0 a 4 años 22.2% tiene riesgo de sobrepeso y los de 5 y 11 años 35.6% muestran esta condición.

En ese sentido, es necesario, que desde los primeros años de vida se puede enseñar a tener buenos hábitos de alimentación y la lactancia materna favorece el crecimiento sano y mejora el desarrollo cognitivo; además, puede proporcionar beneficios a largo plazo, entre ellos la reducción del riesgo de sobrepeso y obesidad y de enfermedades no transmisibles en etapas posteriores de la vida.

Por lo tanto, la autorregulación en las personas forma parte de la habilidad y capacidad de controlar las emociones y comportamientos. Esto implica tener mejor calidad de vida, debido a que permite desarrollar un dominio y conocimientos de los pensamientos y emociones, promoviendo un pensamiento reflexivo y enfocado a una mejora la vida del ser humano.

En este sentido, después de la revisión en la literatura existe información abundante en relación a los hábitos de alimentación; sin embargo, es poca la literatura con respecto a la autorregulación de la salud del ser humano. Por lo tanto, es importante atender los hábitos de alimentación desde este enfoque debido a que en la actualidad los índices de obesidad cada vez van en aumento.

Objetivo

Describir la autorregulación de hábitos alimentarios en personas que acuden al gimnasio analizando los niveles de auto- reacción, auto-observación y auto-evaluación.

Método

La presente investigación es de alcance cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo (Hernández-Sampieri, 2018).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 103 personas que acudían al gimnasio, de los cuales el 51%

correspondían al género femenino y el 49% al género masculino, oscilaban entre los 15 y 62 años de edad ($M=21.84$; $DE=6.9$). La selección de los participantes fue por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Instrumento

Se aplicó la escala para valorar la autorregulación de hábitos alimentarios de tipo Likert, la cual consta de 14 ítems con cinco opciones de respuesta (1 = nunca a 5= siempre). Tiene un Alfa de Cronbach total de $\alpha = 0.874$ lo que indica un alto grado de confiabilidad. Los reactivos se agrupan en tres dimensiones (auto-reacción, auto-observación y auto-evaluación)

Procedimiento

Se acudió a algunos gimnasios de la ciudad y se pidió autorización al encargado, se procedió con el levantamiento de datos pidiendo el consentimiento de las personas para responder la escala. Después se transportaron los datos al programa IBM© SPSS© Statistics 23. Se realizaron análisis descriptivos con el fin de describir los niveles en cada dimensión.

Resultados

De acuerdo a los resultados se puede observar en la dimensión auto – reacción que se obtuvo un puntaje mínimo de 8 y máximo de 30, ($M=2.09$; $DS=0.768$) lo que indica la forma en la que los participantes dieron respuesta en los ítems de la dimensión. Asimismo, se puede observar que el 34% piensan que cuando fallan en sus planes de alimentación buscan alternativa para mejorar, por otra parte, buscan mecanismos para sentirse motivados y alcanzar metas de alimentación. Sin embargo, el 25% no se mantienen al pendiente de la cantidad de alimentos que consumen, no pone atención en la forma en que se alimenta y no es su prioridad buscar mecanismos para lograr las metas que se han planteado en su alimentación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivos de la variable auto - reacción

| Nivel | f | % | Min. | Max | M | DS |
|-------|-----|-------|------|------|------|-------|
| Bajo | 26 | 25 | 8.0 | 30.0 | 2.09 | 0.768 |
| Medio | 42 | 41 | | | | |
| Alto | 35 | 34 | | | | |
| Total | 103 | 100.0 | | | | |

Por otra parte, en la dimensión auto- observación se muestra un puntaje mínimo de 10 y máximo de 20 ($M=2.59$; $DS=0.617$). Asimismo, el 66% consideran tener la seguridad de querer cambiar la alimentación y están conscientes que tendrán buenas consecuencias a largo plazo en sus

hábitos de alimentación. Sin embargo, solo el 7% son conscientes de las consecuencias inmediatas en sus hábitos de alimentación y consideran que no pueden cambiar la manera en cómo se alimentan cuando detectan algún problema en sus hábitos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Análisis descriptivos de la variable auto - observación

| Nivel | f | % | Min. | Max | M | DS |
|-------|-----|-----|------|------|------|-------|
| Bajo | 7 | 7 | 10.0 | 20.0 | 2.59 | 0.617 |
| Medio | 28 | 27 | | | | |
| Alto | 68 | 66 | | | | |
| Total | 103 | 100 | | | | |

Asimismo, en la dimensión auto- evaluación se obtuvo un puntaje mínimo de 4 y máximo de 20 (M= 2.24; DS=0.618) lo que indica el cómo los participantes dieron respuesta a los ítems de esta dimensión. Por lo tanto, el 34% comparan la forma en cómo se alimentan, con los estándares ideales y comparan la alimentación actual con cómo se alimentaban antes. Sin embargo, el 10% no comparan su forma de alimentarse con otras personas y no juzgan su alimentación, aunque no les agrade su cuerpo (ver Tabla 3).

Tabla 3

Análisis descriptivos de la variable auto - evaluación

| Nivel | f | % | Min. | Max | M | DS |
|-------|-----|-----|------|------|------|-------|
| Bajo | 10 | 10 | 4.0 | 20.0 | 2.24 | 0.618 |
| Medio | 58 | 56 | | | | |
| Alto | 35 | 34 | | | | |
| Total | 103 | 100 | | | | |

Conclusiones

A manera de conclusión, la autorregulación permite evitar el descontrol en los hábitos de alimentación, sin embargo, se debe tomar en cuenta que antes de tener un control interno de lo que se come y la actividad física que se realiza es necesario reconocer los alimentos que realmente son buenos para la salud, tener un enfoque metacognitivo que permita reflexionar sobre los hábitos de alimentación, poder focalizar y dirigir los comportamientos enfocados en la alimentación sin importar que el entorno o la sociedad pueda hacer que se cambie de decisión.

Asimismo, es importante auto- observar el comportamiento ya que permite hacer consciencia antes de actuar. Por otra parte, la auto- reacción busca mecanismos con el fin de mantener la motivación en el ser humano y que sus comportamientos no se desencadenen. Por último, el auto –

evaluación hace que las personas puedan evaluar sus conductas al momento de consumir alimentos que no son saludables.

Por otra parte, puede ser difícil cambiar los malos hábitos que las personas tienen. Principalmente si es un comportamiento que se ha adoptado durante mucho tiempo. Sin embargo, es importante establecer hábitos alimenticios saludables. De lo contrario, corre el riesgo de desarrollar desnutrición tanto por el consumo excesivo como por el insuficiente.

Referencias

- Argüello, A., y Cruz-Arteaga, G. (2017). Autorregulación de hábitos alimenticios en médicos residentes de medicina familiar con sobrepeso u obesidad. Elsevier. 24(4), 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.af.2017.10.004>
- Arroyo, L., y Nieto, A. (2008). Autorregulación y sanciones. Lex Nova, S.A.U.
- Castillo Girón, V. M., y Ayala Ramírez, S. (2012). Hábitos alimentarios y abasto de alimentos en Ameca, Jalisco, México. Espacio Abierto, 21(3), 452-479.
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2018). *Salud y Nutrición*. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf
- García Cuadra, A., González Briones, E., Merino Merino, B. (2007). Alimentación saludable. Guía para las familias. Ministerio de Educación.
- Guerrero-Cuevas, Belén, Valero-Aguayo, Luis, Solano-Martínez, Diego, Priore-Molero, Claudio, Perea-Barba, Adrián, y Afán-de Rivera, María de los Ángeles. (2022). Problemas alimentarios en adolescentes y su relación con la dieta en horario escolar. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(1), 16-28. Epub 27 de septiembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.24310/esp-siesepsi.v15i1.13679>
- Hernández, M., Arjona, Á., y Checa, J. (2023). Alimentación, actividad física y compromiso medioambiental en la Universidad de Almería. Editorial Universidad de Almería.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta*: McGrawHill.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2020). Recomienda IMSS hábitos saludables para mejorar calidad de vida y prevenir enfermedades en este inicio de año. <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202001/017>
- Kanfer, F. (1986). Implications of a self-regulation model therapy for treatment of addictive behaviors. En W.R. Miller y N. Heather (Eds.): *Treating addictive behaviors: Processes of Change*. New York: Plenum Press.

- Lozano, V. (2016). *Cambia de hábitos; recupera tu salud, alimenta tu vida* Penguin Random House Grupo Editorial México.
- Nazar, Gabriela, Arteaga-Marín, María José, Irrázabal-Medina, Bárbara, Martínez-Matamala, Stephany, Oñate-Salinas, Valentina, Pinot-Aravena, Dominique, Schade-Villagrán, Camila, & Bustos, Claudio. (2022). Autorregulación y autocompasión en conductas promotoras de salud y de riesgo en estudiantes universitarios. *Ciencia y enfermería*, (28), 1. Epub 05 de abril de 2022. <https://dx.doi.org/10.29393/ce28-1aagc80001>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Obesidad y sobrepeso*. <https://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Activa tu modo saludable*. <https://www.gob.mx/promosalud/acciones-y-programas/activa-tu-modo-saludable>
- Organización Panamericana de la Salud (2021). *Alimentación saludable*. <https://www.paho.org/es/temas/alimentacion-saludable>
- Orgilés, M., Sanz, I., Piqueras, J., & Espada, J. (2014). Diferencias en los hábitos de alimentación y ejercicio físico en una muestra de preadolescentes en función de su categoría. *Nutrición Hospitalaria*, 30(2), 306-313.
- Quesada, R. (2002). Ejercicios para aumentar la autorregulación. Limusa. Reséndiz Barragán, A. M., Hernández Altamirano, S. V., Sierra Murguía, M. A., y Torres Tamayo, M. (2015). Hábitos de alimentación de pacientes con obesidad severa. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 672-681. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.2.7692>.
- Saucedo-Soto, Juana María; del Socorro de la Peña de León, Alicia; Amezcua-Núñez, Juan Bernardo. (2021). Hábitos de alimentación saludable en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(S1), 199-211. <https://doi.org/10.33975/riuiq.vol33nS1.492>
- Vergara Alvira, M. S., Ahumada Ossa, L. M., y Poveda Espinosa, E. (2022). Estrés, depresión, ansiedad y el hábito alimentario en personas con síndrome de intestino irritable. *Revista Colombiana De Gastroenterología*, 37(4), 369–382. <https://doi.org/10.22516/25007440.899>
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Capítulo 7

Consumo cultural en estudiantes de Gestión y Desarrollo de las Artes

Cristian Salvador Islas Miranda

Carlos Gustavo Corral Quintero

Resumen

El consumo cultural es una práctica extendida principalmente en los ámbitos económicos, sin dejar de lado la importancia de las representaciones simbólicas. Una parte significativa que lo constituye son los hábitos y prácticas de los individuos y de grupos sociales. Asimismo, realizar constantemente este tipo de estudios repercute no solo en el acercamiento al *habitus* (Bourdieu, 1997, citado en Capdevielle, 2011) sino que permite un involucramiento y democratización de las actividades culturales, como lo es el presente estudio que se llevó a cabo en el ámbito universitario con el objetivo de identificar las áreas de consumo cultural de los y las estudiantes del programa educativo Gestión y Desarrollo de las Artes para detectar cuáles son los campos de mayor consumo cultural y así adecuar estrategias académicas apegadas a los resultados obtenidos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo de consumo en ambientes universitarios dentro del Instituto Tecnológico de Sonora campus Obregón; siendo un total de 45 participantes en el ciclo enero-mayo de 2023, a quienes se les aplicó una encuesta conformada por 30 reactivos distribuidos en seis dimensiones relacionadas con indicadores del consumo cultural basado en la Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural (2020), para saber el nivel de involucramiento hacia las prácticas artísticas, culturales en los y las estudiantes del programa educativo y su relación con proyectos culturales. De esta manera se obtuvieron respuestas medibles, las cuales son de gran valor para generar proyectos que refuercen las competencias relacionadas con la gestión cultural y las artes escénicas, además se pudieron detectar nuevas áreas de oportunidad derivada de las restricciones por confinamiento sugeridas por la contingencia de Sars-Cov2, en donde el público migró a las aplicaciones digitales que incentivaron nuevas formas de generación y consumo de productos artísticos culturales.

Palabras clave: Consumo cultural, universidad, arte

Introducción

Tomando como base la carencia de estudios relacionados con el consumo cultural en la licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se detectó la necesidad de generar un referente en el área para la toma de decisiones relacionadas con las actividades que complementan la formación profesional y de esta manera generar estrategias

acertivas que fortalezcan las competencias en los bloques relacionados con la gestión cultural y artes escénicas.

Fue así que la presente investigación surgió con el objetivo de identificar los campos de mayor consumo cultural y cuáles son las áreas de recurrencia continua en cuanto a las prácticas y hábitos de consumo cultural en estudiantes de la LGDA con la meta de crear una radiografía de sus gustos e intereses de los bienes culturales en los campos de ejecución, acceso y consumo de las artes en sus diferentes expresiones, para así detectar escenarios de oportunidad que permitan generar proyectos pedagógicos y complementarios de apoyo para reforzar o encaminar los alcances planteados en el perfil de egreso.

Lo anterior estriba en que un perfil profesional que tiene inclinación hacia la gestión y el desarrollo de las artes, como agente cultural, debe contar con un acervo más amplio que el establecido por el gusto social hegemónico o comercial, no sólo de conocimiento de la oferta artística, sino en experiencia y capacidad para la apreciación del arte, en comparación con las personas que no están en el ámbito de las artes; porque de esta manera se articula con los contenidos desarrollados en cada bloque de la malla curricular del programa educativo que en su mayoría requieren un nivel importante de práctica y análisis del comportamiento cultural, tomando en cuenta que no existen en la ciudad escuelas propedéuticas en el área de las bellas artes, sólo espacios en contextos educativos no formales.

Fundamentación teórica

Cultura y Consumo Cultural

Definir el concepto *cultura* parecería ser una tarea sencilla, ya que al ser una acción enmarcada por la producción simbólica causada de la relación y comportamiento de los miembros de una sociedad, permitiría identificar cuáles son los actos que se establecen como parte del término; sin embargo, al profundizar en la palabra, se genera una densa bola de estambre conformada por diferentes hilos epistémicos porque es dependiente de la óptica con la cual se analice el término: antropología, sociología, psicología, historia, arte, fenomenología, entre otras; es así que en la actualidad se reconoce como una palabra polisémica que de acuerdo con un estudio realizado en 1952 por Kroeber y Cluckhohol, una vez revisadas todas las definiciones de cultura que se habían escrito desde finales del siglo XIX hasta el tiempo en el que se realizó el estudio documental, encontraron un total de 160 opciones diferentes (Chevrier, 1995, citado en García de la Torre, 2007), por lo que se considera pertinente establecer el punto de vista desde el cual se comprende este concepto.

Dando seguimiento a lo anterior, se parte de que Cultura es un término complejo, longitudinal a la historia misma del ser humano en contextos diversos, es dinámico y en constante transfor-

mación, delinea y es delineado por ámbitos diversos de la sociedad misma por lo que se reconstruye a partir de nuevas aristas del pensamiento, y permea concepciones, evoluciones y disrupciones que lo rechacen en diversos momentos de la historia. Al respecto, Testa *et al* (2015) señala que los intentos por definir la cultura se han venido repitiendo sin interrupción en vista, sobre todo, de la implicación constante que ésta ha mantenido con la vida social. De ahí se puede registrar múltiples y variados conceptos de cultura, muchos de los cuales han aportado efectivamente al esclarecimiento de este fenómeno.

Si bien un acercamiento a través de la antropología sobre el concepto de cultura se puede mencionar de manera amplia puesto que hay vertientes o ramas de estudio que provocan las comparaciones entre las culturas y la mencionan como cultura descriptiva y simbólica (Thompson, 2006). Si bien en la primera se manifiesta sobre el ser humano en sociedad y toma en cuenta las prácticas y hábitos, el conocimiento, expresiones artísticas, estructuras morales, entre sociedades de todo el mundo.

En la parte simbólica de la cultura es la atribución del ser humano a producir e interpretar signos y símbolos, acciones y expresiones entre, otras formas, con valores significativos que advierten procesos cognitivos para otorgar esa medida de valor y su forma de comunicación entre los individuos. Thompson (2006) afirma que la conciencia del hecho de que éstas pueden estar sujetas a procesos de valoración, y pueden emprender estrategias orientadas a aumentar o reducir el valor simbólico o económico como una parte que fundamenta el consumo de lo simbólico

Se han derivado varios estudios sobre la cultura y su evolución histórica, desde la sociología hay aportaciones que principalmente se abordan en su desarrollo social como un proceso derivado de acciones estructuradas incluyentes a las masas, y un acercamiento a este concepto es como lo menciona Fischer (1993, citado en Rodríguez, 2016) desde el ámbito sociológico como “el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad” (Fischer, 1993, citado en Rodríguez, 2016, pág. 23).

Si bien, existen otras aproximaciones que se van derivando o moldeando según los contextos las dinámicas, tendencias en conjunto con ámbitos propios no solo de una sociedad, sino también dentro de un mundo global donde factores económicos y tecnológicos, entre otros, intervienen con las necesidades de desarrollo desde lo social como lo individual es por ello que primordialmente estas ramas del conocimiento son las contenedoras en estas aproximaciones.

Tomando en cuenta el contexto actual y la formación individual del ser humano, un grupo social se ve envuelta en dinámicas insertadas en un sistema socioeconómico sin perder aun la parte humana que se deriva y se articula con el elemento de la cultura la cual persiste como un concepto poderoso para observar y explicar tanto unidades como diferencias en la sociedad contemporánea (Dockendorf, 2016).

Consumo Cultural

El consumo cultural sugiere para su estudio una actividad compleja por la diversidad propia de los componentes sociales, en un país tan extenso y con diversidad cultural como México, sugiere la segmentación de públicos para el acercamiento más aproximado. Sin embargo, estas prácticas son necesarias para tener valores cuantitativos y cualitativos que permitan articulaciones entre ofertas y demandas culturales, así como los valores simbólicos y de identidad que sugieren las prácticas. Si bien, el término sugiere una pertinencia a los aspectos mercantiles de la cultura misma y sus posibilidades de intercambio en monetizado, verdad es que en su desarrollo se encuentran varios elementos que lo hacen más complejo para su estudio desde la antropología, la sociología, la semiótica, la filosofía entre otros (Rosas, 2005).

Como un principal antecedente del estudio del consumo cultural, en 1993, García Canclini generó una propuesta para su análisis desde seis perspectivas enumeradas de la siguiente manera:

Modelo 1. Consumo como el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo.

Modelo 2. Consumo como lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social.

Modelo 3. Consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos.

Modelo 4. Consumo como sistema de integración y comunicación.

Modelo 5. Consumo como escenario de objetivación de los deseos.

Modelo 6. Consumo como proceso ritual.

Sin embargo, las prácticas cotidianas de los individuos son los motores que amasijan ese dinamismo social. En los últimos años el consumo cultural ha sido profundizado no sólo con su conceptualización sino con la realidad práctica de uso de grupos sociales. Las aportaciones de expertos en estos términos hacen referencia al simbolismo, a la cercanía e identificación de productos culturales sin dejar de estar articulados con valores mercadológicos como lo menciona García (1993 citado en Jacks, 2011) en aportaciones de consumo cultura que lo conceptualiza como “conjunto de proceso de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o en donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión” (p. 16).

Los estudios de acercamiento para conocer y comprender no sólo las preferencias o tenden-

cias de prácticas y de consumo de cierto grupo social no solo ayudan a valorar significativamente sino a crear accesibilidad a través de políticas públicas y acciones que faciliten y fortalezcan las prácticas culturales en experiencias elegidas, más allá de sólo provocar un cúmulo de actividades y convocatorias amplias sin dirigirse a necesidades de grupos específicos.

Los universos son variados y así mismo diversos en la segmentación, se sugiere la importancia de acotar y delimitar los estudios de prácticas culturales de ciertos grupos, es por ello que en este ejercicio está focalizado en las prácticas y consumos culturales dentro del ámbito de la educación superior. Las universidades cuentan con las características de capital cultural en su entorno, su razón se fundamenta primordialmente en la pertinencia sociológica y filosófica sin abstraer las bases pedagógicas y epistemológicas, sin embargo, responden a necesidades propias del contexto como se ha mencionado (Hinojosa, 2012).

Si bien, son importantes las aportaciones culturales de las universidades de institutos de educación superior en el desarrollo de la comunidad, independientemente del programa educativo, el alumnado al estar incursionando en una dinámica profesional y cada una de sus etapas sugiere una transformación en el sentido más amplio, las relaciones y contextos se expanden, más aún si el programa educativo elegido está relacionado con la cultura misma

La relación de las prácticas y consumos culturales de estudiantes en su generalidad, más aún en los que desarrollan competencias el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, sin embargo, programas educativos especializados en temas culturales específicamente como artes y de gestión cultural son de suma importancia pues constituyen un nivel de involucramiento dentro de su campo profesional mismo, las participaciones o contribuciones directas que tienen con la vida cultural de la institución o de la comunidad ya sea como público, ejecutante, desarrollador o de otra índole (De Garay, 2004).

Grupos sociales

Si bien la cultura sugiere un dinamismo social donde se comparten valores, símbolos, acciones y prácticas entre otros elementos, y su direccionalidad, es un punto que está presente en los diversos estudios no solamente con medidas mercadológicas, sino de análisis de las formas consolidadas y emergentes, su evolución en materia simbólica y significativa que va a la par con las estrategias de la socialización de la cultura misma. Una parte importante de lo que se menciona es el consumo de la cultura, del cual se han desprendido varios estudios como la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Cultural del aún existente Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), hoy, Secretaría de Cultura (2010) y la más reciente Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural (UNAM, 2020) realizada por la Universidad Autónoma de México para comprender la fenomenología de un sistema de uso y de intercambio por bienes culturales.

Sin embargo, las sociedades están compuestas por individuos con diferentes necesidades no solamente por características demográficas, sino por sistemas de pensamiento, intereses y objetivos comunes. De acuerdo con Ramírez (2008), autores como Bourdieu y Wacquant señalan en estudios sociológicos la formación de grupos sociales reducidos con intereses específicos donde los individuos pertenecientes comparten gustos, hábitos y prácticas que se van fortaleciendo, señala como el conjunto de relaciones objetivas que tienen lugar dentro de un espacio social, en donde los agentes que participan en él crean un sentido práctico.

Al respecto Rosas (2002) menciona que las instituciones de nivel superior juegan un papel importante en el desarrollo del contexto en el que están inmersas, si bien ofrecen programas educativos derivados y articulados con las necesidades del entorno y otros elementos en los que se fundamentan su actividad, también tienen como objetivo la formación general, la producción académica, la investigación y la extensión de la cultura entre otras actividades sustanciales.

Parte de lo que expende las universidades además de áreas de competencias profesionales son productos culturales con intenciones de dinamizar la vida cultural al interior y al exterior, esto supone que la población estudiantil es parte activa de la vida cultural de la universidad misma, por lo que resulta de suma importancia el acercamiento de las instituciones para conocer las prácticas y consumo cultural de la comunidad universitaria en general, este acercamiento estriba precisamente en una proximidad sobre los accesos, prácticas y asistencias a la vida cultural de un sector específico del alumnado, para precisar a los alumnos de la Licenciatura de Gestión y Desarrollo de las Artes del Instituto Tecnológico de Sonora.

Instituto Tecnológico de Sonora

Como parte de los antecedentes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) se puede mencionar que surgió como una iniciativa ciudadana de los cajemenses e inició clases de nivel superior como Instituto de Estudios Superiores “Justo Sierra”, el 21 de septiembre de 1955 (Anaya, 2015), no obstante, fue hasta el 22 de mayo de 1962 que el Gobierno del Estado de Sonora “promulgó la Ley No. 20 que asigna el nombre Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)” (Anaya, 2015, pág. 81). Hoy en día se reconoce como una universidad pública y autónoma, cuyas instalaciones están distribuidas en el sur del estado de Sonora, México, en los campus Obregón Centro y Náinari; Navjoa, Guaymas y Empalme.

Con relación a su Misión se afirma estar “comprometida con formar profesionistas con ética, integridad, competencia internacional, habilidad emprendedora y empatía ante la realidad social; utilizando modelos educativos incluyentes e innovadores” (ITSON, s.f. párr.1); asimismo, complementa su visión filosófica en ser “reconocida internacionalmente por las aportaciones pertinentes a la ciencia, tecnología, deporte, arte y cultura que desarrollan estudiantes, personal académ-

mico y administrativo, egresados y demás grupos de interés externos, al vincularse para construir oportunidades en contextos dinámicos y complejos” (ITSON, s.f. párr. 3). Oferta un total de 30 licenciaturas e ingenierías, además dos Programas de profesional asociado y en materia de posgrado 23 programas entre maestrías y doctorados.

En atención al compromiso social que se aborda en la Visión de ITSON, señala explícitamente la importancia a la sociedad del conocimiento y la búsqueda del reconocimiento en dos áreas fundamentales para el presente tema de investigación como lo son el arte y la cultura; por lo que uno de los programas educativos de ITSON está ligado estrechamente con el desarrollo artístico y cultural, en particular se hace referencia a la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA) que desde el 2006 se mantenido como la única oferta en su tipo en el noroeste de la república mexicana.

En las líneas previas, referente a las características del programa educativo como oferta única, es debido a que de acuerdo al más reciente estudio de pertinencia, organizado por la misma institución en el 2022, para identificar las necesidades educativas en la región, se confirmó que la LGDA es la propuesta curricular donde confluyen dos competencias de egreso que atienden los requerimientos profesional en el campo cultural: Educación Artística y Gestión Cultural; a diferencia de otras opciones educativas donde se enfocan sólo en la ejecución de la artes como la Licenciatura en Artes adscrita al Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora.

En la actualidad la población estudiantil de la LGDA está cursando las materias correspondientes al plan 2016 a través de los Bloques Docencias de las Artes, Gestión Cultural, Artes Escénica, Emprendimiento Cultural, entre otros; por lo que el acercamiento a sus prácticas y consumos culturales representa la actividad directa en la vida cultural institucional y su derrama en su contexto.

Esta primera investigación para realizar el análisis de quienes estudian de manera activa este programa educativo fortalece no solo enmarcar sus aspectos demográficos sino, además, el acceso que tienen a los medios de comunicación, asistencia a las actividades artísticas-culturales, prácticas e involucramiento y tendencias de consumo cultural.

Derivado de la labor docente en nivel superior, se ha podido detectar que hoy en día las generaciones de estudiantes destinan la mayor parte de su tiempo libre entre clases al uso de los medios de comunicación, para la realización de diversas acciones que permita la navegación en internet a través de los dispositivos convencionales como a los que se han desarrollado en los últimos años en la era digital que avanza a paso veloz en actualizaciones constantes, lo que impacta también en el consumo cultural popular.

Asimismo, otro punto de interés del presente estudio, es sobre la práctica como asistentes en los espacios donde se realizan eventos artísticos de la manera convencional, en donde se requiere el desplazamiento a los diferentes recintos acondicionados para exposición plástica o alguna acción escénica: auditorios, teatros, galerías, museos, entre otros; conjuntamente con la manera en que lo hacen, es decir, si se comparte como un hecho social la asistencia a eventos artísticos y culturales como público consumidor y su frecuencia.

Por último, este acercamiento también pretende determinar si los alumnos de la LGDA están ligado a actividades complementarias como prácticas de ejecución de alguna manifestación artística, docencia o desarrollos de actividades artístico-culturales y su participación activa dentro de grupos o colectivos culturales.

Método

El estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, a través de un levantamiento de datos transversal mediante el uso de una encuesta que se aplicó como prueba piloto denominada *Consumo Cultural Universitario* diseñada por el Maestro Carlos Corral Quintero (2023) adscrito al Departamento de Sociocultural del Instituto Tecnológico de Sonora con base en la *Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural* (UNAM, 2020) y validada por el equipo docente del Bloque de Emprendimiento Cultural.

Los 30 reactivos del instrumento estuvieron distribuidos a través de seis dimensiones que se enlistan a continuación: I. Datos demográficos. II. Acceso a medios de comunicación. III. Gustos y preferencias disciplinares de las artes. IV. Colaboración en colectivos artísticos o proyectos culturales. VI. Prácticas Culturales.

La muestra fue de tipo no probabilístico por conveniencia ya que sólo se aplicó a sujetos de estudios que tuvieron la siguiente característica: ser estudiante inscrito en la LGDA en el ciclo escolar enero-mayo 2023, en cualquier semestre del Plan 2016. En total se contó con la colaboración de 43 sujetos de estudios que representaron el 80% de la matrícula total.

La información se resguardó en una matriz de datos que se generó en la plataforma Google Drive, ya que se creó un código QR para que la participación fuera más cómoda y pudieran contestar la encuesta desde sus celulares utilizando el internet de la misma institución porque se aprovechó su estancia en la universidad para realizar la visita en el aula con previa autorización de quien estuviera a cargo de la clase.

Resultados y discusiones

Como se mencionó en el apartado anterior, el instrumento se aplicó a un total de 43 estudiantes

adscritos a diferentes semestres de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes del Plan 2016, de los cuales se obtuvieron los siguientes datos:

Referente a la primera dimensión correspondiente a *datos demográficos*, se encontró que la totalidad de los encuestados superan los 19 años de edad, siendo la mayor proporción entre 20 y 21 años de edad con un 37% y un 27% entre 22 y 23 años. De esta muestra predomina el sexo femenino con un 65.1% mientras que los varones en un 30.2% y el resto prefirieron no responder. Un 73% afirmó radicar en la ciudad y lugares aledaños, mientras que un 27% son de otros municipios. Existe un equilibrio relativo en la pertenencia de semestres activos con un 34% de segundo semestre, seguido por un 23% de cuarto semestre y una igualdad de resultados entre el octavo semestre y “otro” semestre.

En cuanto al *acceso de los medios de comunicación* se encontró que un 95% de los encuestados poseen televisión y computadora con conectividad a internet además de utilizar los medios de comunicación tradicionales (celular o radio).

En la tercera dimensión que se refiere a los *gustos y preferencias disciplinas de las artes*, el instrumento arrojó un gusto predominante por la manifestación musical con un 39.5%, seguido de danza (en diferentes estilos) con una preferencia del 23.3%; misma que prefieren presenciar en eventos en vivo con un margen del 83%. En aportaciones sobre asistencia a eventos culturales se encontró que un 37% no ha asistido a fiestas patronales, contrastante a un más de un 85% que han visitado por lo menos una vez al año las salas de cine.

Respecto a recitales o conciertos musicales, el 51% de los encuestados ha asistido entre 1 y 4 ocasiones al año. En el apartado referente al consumo literario por gusto, el 74% ha leído por lo menos un libro en el último año. En las artes escénicas han presenciado como público un 53% en danza de diferentes estilos y de teatro, un 44%; mientras que las presentaciones de libros marcan un 65% de no asistencia en el último año. En exposiciones de artes visuales un 48.8% ha asistido entre uno y cuatro ocasiones al año.

El 44% de los encuestados mencionó que tanto en la oferta de eventos culturales que han asistido han sido los organizados por el Departamento de Extensión de la Cultura de ITSON como en la comunidad externa y un 30% correspondientes a la oferta interna de la institución.

Con relación a la dimensión correspondiente a la *colaboración en colectivos artísticos o proyectos culturales*, se encontró que el 58% de los y las estudiantes se encuentran involucrados de manera activa en la realización de proyectos culturales, cuyas actividades son difundidas a través de redes sociales siendo los medios más importante para socializar eventos, esto se confirmó al obtener un 79% de las personas que se enteran de la programación artístico-cultural en plataformas como *Facebook e Instagram*.

Para finalizar, a través del último rubro *prácticas culturales*, se encontró que dentro de la ejecución de las artes está una igualdad de porcentaje entre danza y música con un 32% y el resto se distribuyó en artes visuales, teatro y literatura. En ese sentido, se encontró que el 51% de los encuestados, están activos artísticamente dentro de alguna agrupación o colectivo. Un 42% dedican de dos a cuatro días a la semana para realizar actividades artísticas con una duración de cuatro horas en total.

En cuanto a la formación especializada, el 74% ha sido capacitado en la técnica correspondiente a cada disciplina artística a través del aprendizaje autónomo o autodidacta, en contextos educativos no formales motivado por gusto personal.

Como se puede observar, relativo a los *datos demográficos*, la moda fue que la población radica en ciudad Obregón y las edades oscilan entre los 19 y 27 años de edad; en cuanto al *acceso a medios de comunicación*, se encontró que no hay problema alguno con el acceso a dispositivos e internet, ya que todos cuentan con uno en donde consultan o realizan actividades digitales a través de aplicaciones ya sea en el celular, televisión o computadora; donde se empezó a visualizar un cambio importante fue en la dimensión *gustos y preferencias disciplinares de las artes*, porque en este rubro destacó la disciplina artística musical y de manera posterior la danza; lo cual significa que hay una inclinación muy importante hacia las artes escénicas, esto último se considera positivo porque se apega al perfil de egreso de la LGDA, sin embargo, se considera un área de oportunidad para crear ejercicios o actividades para que vivan la experiencia práctica así como la apreciación del teatro.

En cuanto a la *colaboración en colectivos artísticos o proyectos culturales*, si hay estudiantes que están involucrados en proyectos culturales, pero basado en las características del programa educativo, es importante visualizar un número mayor de personas que vivan la experiencia de colaborar para que de esa manera tengan una perspectiva actualizada de la realidad cultural en la región desde la práctica.

Para finalizar se observa que en la ejecución de las artes un 58% de los alumnos encuestados son partícipes directos en grupos o colectivos realizan actividades escénicas primordialmente tanto dentro de ITSON como fuera de ella. Se observa la participación directa como músicos, en danza y teatro principalmente siendo parte activa dentro de sus prácticas que contribuyen no solo en hábitos sino en la parte creativa y de ejecución. En contraste solo el 12% señala que no se encuentran activos dentro de la ejecución de alguna actividad artística.

Conclusiones

Si bien este primer acercamiento denota una participación media dentro de las ofertas artísticas

culturales dentro de la institución tanto como en contextos externos, se considera necesario motivar aún más las experiencias y el nivel de involucramiento práctico de la vida cultural en las y los estudiantes de la LGDA.

Los obstáculos de socialización que imperaron con las secuelas del confinamiento por la pandemia COVID-19, se han ido superando en gran medida, por lo que el consumo cultural se potencializó por el mismo fortalecimiento de las formas digitales, en particular las redes sociales, que de manera constante se ha estado difundiendo producto artístico y cultural.

Con base en los resultados recabados, ante todo los rubros relacionados con la *práctica cultural* es importante incentivar la creación de espacios y vías de expresión propias de las generaciones *post pandemia*, por lo que se considera apto generar tácticas para volver a dinámicas con niveles de involucramiento, no solo de producción artística, sino encontrar vías estratégicas desde el desarrollo de proyectos estructurados para adecuarse a las nuevas formas y propuestas de la dinámica estudiantil en tiempos actuales.

Para concluir, se considera prioritario incentivar e involucrar la participación de agentes culturales, esto en atención a la dimensión *colaboración en colectivos artística o proyectos culturales*, en diálogos directos con la comunidad estudiantil y acciones colegiadas para ir lograr impactos esperados dentro de una comunidad activa culturalmente en cuanto a procesos de oferta, demanda y consumo cultural en la región.

Referencias

- Anaya, S. (2015). *Trascendieron*. Instituto Tecnológico de Sonora. <https://itson.mx/publicaciones/librotrascendieron/Paginas/informacion.aspx>
- Capdevielle, J. (2011). *El concepto de habitus con Bourdieu y contra Bourdieu*.
<file:///C:/Users/cristian.islas/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeHabitus-3874067.pdf>
- De Garay, A. (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, ediciones Pomares-Universidad Autónoma Metropolitana (Educación Superior en América Latina), Barcelona-México
- Dockendorff, C. (2016). Evolución de la cultura: la deriva semántica del cambio estructural. *Persona y Sociedad*, XX, 1, 45-73. https://www.academia.edu/15577620/Evoluci%C3%B3n_de_la_cultura_La_deriva_sem%C3%A1ntica_del_cambio_estructural
- García, N. (1993). *El Consumo Cultural: una propuesta teórica*.
<http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2307/files/2014/10/EL-CONSUMO-CULTURAL-PAG.26-49-Canclini.pdf>
- García de la Torre, C. (2007). Estudios sobre la identidad y la cultura en las organizaciones en

América Latina. *Cuadernos de Administración*, (38), 21-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225020358002.pdf>

Hinojosa, L. (2012). Educación y consumo cultural: una aproximación a los públicos universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (44), 171-196. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14523080006>

Instituto Tecnológico de Sonora (s.f.). Filosofía, Misión y Visión del ITSON.

<https://itson.mx/universidad/paginas/filosofia.aspx>

Jacks, N. (2011). Análisis de recepción en América Latina. Un recuento histórico con perspectivas a futuro. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/49773.pdf>

Rosas, A. (2002). Los estudios sobre consumo cultural en México.

<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/356>

Ramírez, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713002>

Rodríguez, Y. (2016). Un estudio de enfoques y conceptos de cultura y su relación con la noción de identidad. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6667025>

Secretaría de Cultura (2010). Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Cultural. https://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/

Thompson, J. (2006). *Ideología y cultura moderna*. Editorial: Cultura Libre.

Testa M., Martínez, M., Moreno-Gomez, R. (2015). Aproximación multidisciplinar al concepto cultura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270950>

Universidad Nacional Autónoma de México. Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020. <https://cultura.unam.mx/EncuestaConsumoCultural>

Capítulo 8

La importancia del compromiso social en los jóvenes Universitarios

Mitzy Lorena Ávalos Palafox

Rosa Leticia López Sahagún

Grace Marlene Rojas Borboa

Claudia Padilla Rodríguez

Resumen

En suma, se puede mencionar que el fin de este documento es dar a conocer la experiencia vivida por los alumnos de la materia de compromiso social. Para tal efecto debemos mencionar que para la universidad del País Vasco (s/f), Compromiso social son una serie de acciones que contribuyen al desarrollo de habilidades, valores y actitudes. Además, la señala como la competencia que atiende las necesidades y desafíos sociales, los ambientales y por supuesto los económicos en los ámbitos locales, nacionales y globales, así como los valores democráticos de la sociedad actual. Para el logro de un cambio significativo en la sociedad buscando el bienestar de la comunidad se debe empezar por acciones que incentiven a los jóvenes, para comprometerse a trabajar como agentes de cambio, por ese bienestar, a través de prácticas que fomenten ese compromiso para la construcción de entornos sociales seguros. De manera que el Instituto Tecnológico de Sonora es una universidad comprometida con el entorno, el medio ambiente, el desarrollo cultural y económico, buscando el beneficio de la sociedad, mediante acciones orientadas a la transformación social. Por lo tanto, esta universidad imparte la materia de Compromiso social, integrada por tres unidades de competencia que permiten al estudiante analizar sus conocimientos, valores, actitudes y compromiso social, que tiene como universitario en la sociedad. En esta materia él, construye su propio concepto de compromiso social a partir de las tendencias y prácticas sociales producto del contacto directo con la realidad social de su comunidad, lo que le permite al estudiante establecer su nivel de compromiso social para su participación interviniendo en la mejora de su entorno inmediato y así que pueda participar en proyectos institucionales o de la comunidad orientados al mejoramiento social.

Antecedentes

Es importante definir que es el compromiso social, según la universidad del País Vasco (s/f), es una serie de acciones que empiezan con el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se

relacionan con la tolerancia, la apertura a la responsabilidad, el respeto a la diversidad, a la perspectiva de intercultural, a la participación democrática, el respeto al medio ambiente y el sentido de pertenencia.

Siguiendo con la misma universidad hace referencia a que esta competencia es una acción que debe ser empática y responsable antes las necesidades y desafíos sociales, los ambientales y por supuesto los económicos en los diferentes niveles como el local, nacional y el global, de la misma manera ante los valores democráticos fundamentales de la sociedad actual. Es necesario analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones técnicas y por supuesto de las prácticas profesionales, para actuar con una responsabilidad donde se esté promoviendo el respeto a las diversidades de identidades culturales, tanto lingüísticos como de género, sin dejar de lado los derechos fundamentales de la igualdad de oportunidades. Todo esto entendido desde el marco global de desarrollo sostenible.

Reyna (2021) menciona que para que se pueda realizar un cambio significativo en la sociedad en pro del bienestar de la comunidad se debe empezar por acciones. Para que los jóvenes adquieran compromiso social se debe incentivar que trabajen en el bienestar de la comunidad a través de prácticas que fomenten dicho compromiso y así lograr construir entornos sociales seguros. Los líderes del mañana son agentes de cambio que se deberían de aprovechar al máximo si se quiere lograr un verdadero cambio en bien de la sociedad o comunidad hay que trabajar en sus valores.

El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) tiene en sus valores organizacionales el compromiso de asumir la responsabilidad de transformar el entorno, conservar y mejorar el medio ambiente, promover el desarrollo cultural y económico en beneficio de la sociedad, así como insertarse en el proceso de desarrollo de su comunidad por medio de acciones orientadas a la transformación social con base a la práctica de actitudes solidarias y de una visión crítica y plural del contexto social en el cual está inmerso (ITSON 2023).

Para cumplir con esto en el bloque de tronco común se incluye la materia de compromiso social, cuyo objetivo es insertarse en el proceso de desarrollo de su comunidad por medio de acciones orientadas a la transformación social con base en la práctica de actitudes solidarias y de una visión crítica y plural del contexto social en el cual está inmerso (ITSON 2016).

Fundamentación teórica

Reyna (2021) menciona que es importante dejar claro qué es el compromiso social, el cual se refiere a la responsabilidad social que se desarrolla en las personas u organismos enfocados hacia la comunidad y que se debe de traducir en la búsqueda voluntaria del bienestar general por encima del particular. Ante esto se debe analizar por qué es necesario en estos tiempos actuales. La

sociedad está viviendo diversas situaciones de crisis que invariablemente afectan la vida de calidad de las personas, aun a pesar de las estrategias de solución a todas las problemáticas sociales y ambientales, los avances son lentos.

La pieza clave en estas estrategias es el papel de los jóvenes en la sociedad. Hay un ciclo de vida que tiene que avanzar y dar paso a lo que viene, es decir a lo nuevo, es por eso que es importante inculcar los valores para evitar caer en errores del pasado (Reyna, 2021).

Por tanto, para darle cumplimiento al objetivo de la materia de compromiso social, en la información obtenida del Programa de Formación General liberado por Centro de Desarrollo Académico (Ver Anexo 1), se ven involucradas las competencias genéricas o de impregnaciones que son las siguientes: Comunicación Efectiva: Comunica mensajes a través de distintos medios de acuerdo con criterios establecidos en el uso del lenguaje oral y escrito para contribuir el desarrollo personal y profesional. Integridad Personal: Afronta las situaciones tanto de la vida cotidiana como las contingentes con base en el reconocimiento y aplicación de sus capacidades en un conocimiento objetivo del entorno para incidir en su bienestar personal y en el de su comunidad de manera eficaz y ética. Emprendimiento: Desarrolla iniciativas de carácter económico, social y/o cultural, mediante el diseño y aplicación de acciones y proyectos innovadores orientados a crear oportunidades y resolver problemas dentro de una empresa o en la comunidad.

La descripción del curso es una de las 14 materias optativas, que se compone de tres unidades de competencia en las cuales el estudiante analizará sus conocimientos, valores, actitudes y compromiso social que tiene como universitario en la sociedad y, además de desarrollar las competencias genéricas tales como Comunicación Efectiva, Integridad Personal y Emprendimiento, esto mediante la realización de actividades teórico-prácticas, busca que las generaciones de alumnos reflexionen sobre el impacto de dicho compromiso en el mejoramiento de su entorno personal y social.

Cabe señalar que a su vez el curso se compone de tres unidades, cuya primera competencia es la siguiente: Construir su propio concepto de compromiso social considerando las tendencias y prácticas sociales derivadas del contexto, a través del establecimiento de un contacto directo con la realidad social de su comunidad. En la segunda unidad de competencia se puede ver lo siguiente: Definir el nivel de compromiso social que orientará su participación e intervención en acciones de mejora de su entorno inmediato y mediato. Y en la tercera unidad de competencia el alumno debe de: Participar en proyectos institucionales universitarios o de la comunidad orientados al mejoramiento del entorno social, ambiental o educativo, tendiendo que desarrollar los siguientes puntos:

De este último punto es donde surge el planteamiento del problema ¿Cuál es la responsabilidad universitaria? Dando respuesta a la misma: *La sociedad necesita profesionales dignos de confian-*

za, sólidos en su formación, con la suficiente autonomía para hacer lo que conciencia les dicta que está bien, y comprometidos con el bien común. Por tanto, el objetivo de este escrito es describir las acciones realizadas por los estudiantes del curso de Compromiso Social del ITSON para incidir positivamente en la comunidad, a través de proyectos.

Método

El presente documento tiene la finalidad de evidenciar la experiencia vivida por los alumnos de la materia de Compromiso Social la cual busca impregnar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan reflexionar sobre su papel en la sociedad y llevar este pensamiento a la acción como generadores de cambio en su entorno inmediato. El tipo de estudio es descriptivo y el método cualitativo.

Sujetos

En particular el grupo coincidió que todos pertenecían a la carrera de Diseño Gráfico cuyo responsable de programa es la Mtra. Claudia Erika Martínez Espinoza a quienes los alumnos recurrieron para solicitar el apoyo y comentar las ideas de los diferentes proyectos. Participaron 25 estudiantes de la materia de compromiso Social del ITSON, 16 fueron mujeres y 9 hombres, de entre de 18 y 23 años de edad, siendo beneficiados por la donación de cuadernos fueron 32 estudiantes de Secundaria de la localidad y por parte de la donación de dulces fueron más de 90 niños de los 8 pueblos yaquis.

Materiales o instrumentos

Se analizó la opinión de Chávez y Jiménez (2022) sobre la responsabilidad universitaria; quienes sostienen que los universitarios están destinados a impulsar el progreso de la sociedad en todos los aspectos; lectura que los llevó a cuestionar su participación y apoyo en programas planteados por la propia universidad, o como ellos, podrían ser también creadores de estas soluciones, cuál es la utilidad de su participación y como es percibida por la comunidad universitaria en general.

Para esto, se presentaron múltiples ejemplos a nivel internacional, nacional y regional que sirvieron como inspiración para investigar un poco más en equipo; frente al listado elaborado dentro de la clase, se trató de proponer ideas que podían ser de beneficio para cualquier área que fuera de su interés.

El video “Innovación Social”, presentado por la Consejería Presidencial para la Juventud de Colombia (2014), define el concepto de innovación social como: el proceso a través del cual una persona identifica y soluciona necesidades dentro de una comunidad usando estrategias creativas que puedan ser aplicadas en el territorio y perduren en el tiempo.

Los proyectos generados por los estudiantes durante el semestre se describen en la siguiente tabla, donde se especifica el nombre del mismo y su propósito general:

Tabla 1

Proyectos generados en la materia de Compromiso Social del programa de Formación General

| Proyecto | Propósito |
|-------------------------------------|--|
| Otra vida | Donar cuadernos usados |
| No derritas tu cerebro | Ofrecer la experiencia negativa y los riesgos psicológicos a los que se puede estar expuesto a corto y largo plazo a través de un simulador sensorial |
| Emociones de Cine #Ansiedad | Tratar temas de ansiedad y ataques de pánico, así como recomendaciones para evitarlos o minimizarlos mediante una proyección y análisis de la película “sin miedo a las estrellas” |
| Talleres de la metodología Thinking | Hacer manualidades que provean al estudiante un momento de relajación y expresión de la creatividad |
| Puerta abierta | Proponer una plataforma de concientización y apoyo a la salud mental, que se fundamente en el respeto a los derechos humanos, enfoque de salud mental de relación |
| Concurso de Manualidades feas | Actividad que busca ofrecer un espacio de actividad creativa que ayude a los estudiantes a liberar estrés y concursar por un premio simbólico |

Fuente: elaboración propia.

Otro elemento considerado por la metodología es hacer autosuficiente el proyecto y pueda ser implementado en otras comunidades o escuelas, para establecer conexiones o convenios con otros proyectos complementarios y aprendiendo de ellos.

Procedimiento

Después de revisar la metodología propuesta para el desarrollo de dichos proyectos se consideraron los siguientes pasos: iniciar por creer que las ideas sí pueden cambiar el mundo, por lo que se definió el reto reconociendo una necesidad de la comunidad, identificando sus causas, síntomas y efectos.

Posteriormente fue necesario identificar a los actores académicos que colaboran o podrían apoyar el proyecto, tales como escuelas y universidades que puedan auxiliar en la tarea de poner el problema en contexto e imaginar la solución por medio de estrategias creativas.

Lo siguiente fue conformar un equipo que apoye en la depuración y evaluación de las ideas iniciales del proyecto; posteriormente atreverse a poner las ideas en acción, experimentando y poniéndolas a prueba para identificar con ayuda del profesor cuáles son los recursos que se necesitan

y cómo ellos podrían acceder a ellos dentro de la universidad.

Lo siguiente fue elaborar un cronograma de trabajo que organiza tiempos y responsables de las actividades que serían necesarias para la implementación de los proyectos dentro de la institución, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2

Cronograma de actividades para la producción de proyectos sociales

| Actividad | Enero | | Febrero | | | | | | Marzo | | | | | Abril | | | | | | |
|---|-------|----|---------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|----|
| | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi | Lu | Mi |
| Revisión del contenido y conceptos clave para la elaboración de proyectos | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión ejemplos de asociaciones y proyectos sociales | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formación de equipos de trabajo | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Plantear objetivos y estrategias de los proyectos | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | |
| Descripción de las actividades propias de cada proyecto | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión de avances | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| Definición de estrategias y pormenores para la elaboración de la publicidad | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Gestión de permisos y medios para la aplicación de los proyectos | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| Puesta en marcha del proyecto | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | |
| Evaluación de resultados | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | |
| Reflexión del aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | | | | |
| Gestión de aplicación fuera del aula y la institución | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | |
| Visita y donación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ |
| Reflexión de la experiencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ |

Fuente: elaboración propia.

Las áreas con mayor puntuación de interés en el grupo fueron: Recreación y esparcimiento, medio ambiente, uso de drogas, salud mental, espacios saludables de apropiación para los jóvenes, capacitación y enseñanza, que fueron las más votadas tras un ejercicio de lluvia de ideas.

Resultados

Como parte de los resultados obtenidos de la práctica de las competencias de los estudiantes de la materia de bienestar social se pusieron en marcha 6 proyectos de apoyo social al interior del

ITSON, para solucionar problemas que los estudiantes consideraron como relevantes y en los que ellos pueden incidir.

Los proyectos se desarrollaron durante la primera unidad y parte de la segunda en el periodo Enero Mayo de 2023, en equipos de 5 y 6 estudiantes, obteniendo los siguientes resultados en lo particular por cada uno de los proyectos:

Como parte de las actividades del proyecto se obtuvieron alrededor de 40 cuadernos nuevos a partir de las hojas reutilizadas (Ver figura 1.) que presenta la invitación a participar en la donación de cuadernos. Debido al poco apoyo e interés por parte de la comunidad estudiantil, hablando con la maestra de la materia se decidió donar los cuadernos a una escuela ubicada en la comunidad yaqui, de manera que estos cuadernos nuevos podrían serles de utilidad a niños que realmente se encuentren en la necesidad de libretas nuevas.

La producción de un cuaderno causa un gran daño ambiental; la fabricación del papel y del cartón afecta a la cantidad de árboles y la producción del plástico provoca un exceso de CO2 en el ambiente.



Figura 1. Proyecto Otra vida

Fuente: Archivo propio

Proyecto donde se realizó el filtro para la página de Instagram [puerta.abierta.mx](https://www.instagram.com/puerta.abierta.mx), el cual con ayuda de la aplicación Meta Spark Studio fue posible programar de forma aleatoria el filtro (ver figura 2). donde podemos apreciar la interfaz cuya función consiste en darte una respuesta de “cómo te sientes hoy”, ya sea feliz, triste, enojado o con miedo. Dependiendo de la emoción que te da puede mirar en los posts que podrías hacer para tener una mejor salud mental.

Los post e historias para la página se crearon también en el Instituto Tecnológico de Sonora, elaborado por 2 estudiantes, quienes diseñaron la aplicación y la programaron como ayuda para guiar a los usuarios, quienes también cuenta con historias destacadas, las cuales cuentan con líneas telefónicas en caso de requerir una ayuda mayor por fuera del sitio web. Contando con 54 seguidores y 3 seguidos.

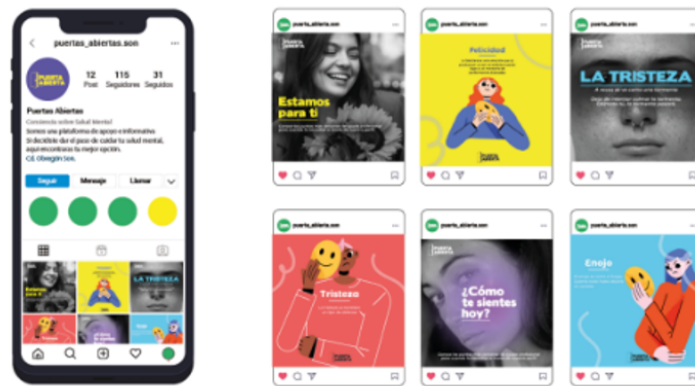


Figura 2. Puerta abierta

Fuente: Archivo propio

El proyecto presenta un simulador de realidad virtual ante los síntomas de la marihuana. Se aborda de forma realista sin tabúes del tema, ya que el objetivo de éste es concientizar y no mal-informar en el tema (ver figura 3) donde se puede observar el cartel que tuvo como finalidad invitar al público y motivar la resolución de una encuesta sobre el tema.

Los materiales utilizados fueron principalmente los visores de realidad virtual, contenido multimedia que fue editado y adaptado para el proyecto, audífonos inalámbricos, un dispositivo móvil con el contenido previamente mencionado el cuál se ajustó a los visores de realidad virtual, una batería portable para mantener el dispositivo móvil en óptimas condiciones y un espacio cómodo para todas las personas que gusten probarlo.

Fueron alrededor de 20 personas que probaron el simulador, y que a pesar de que la mayoría respondió que no sentía curiosidad por probarlas, decidieron aun así probar el simulador, quizás para saber qué tan acertado era. La mayoría no sintió la necesidad de probar o experimentar tras sentir el proyecto y parece ser que a algunos cuantos les reforzó la curiosidad de probarlas todavía más. Fue divertido ver las reacciones e interacciones que tuvieron las personas que probaron el simulador y saber su opinión y experiencia que sintieron al probarlo.

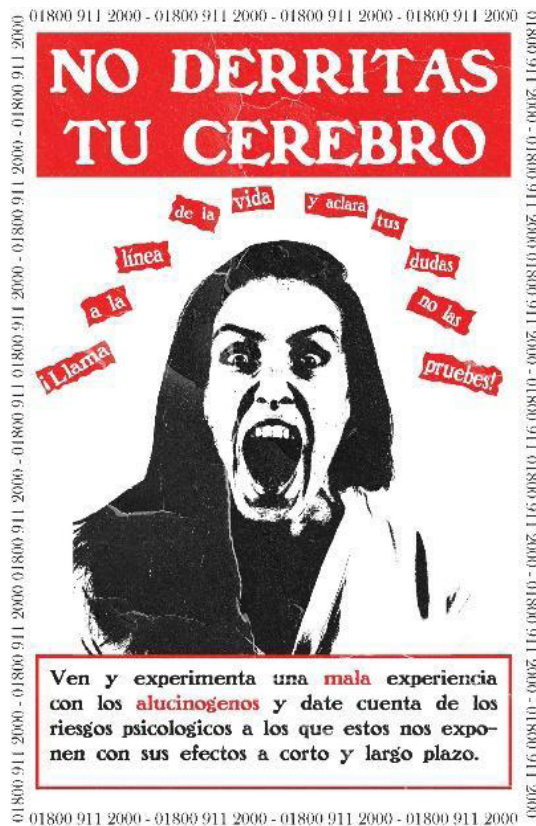


Figura 3. No derritas tu cerebro

Fuente: Archivo propio

Emociones de cine se creó con la intención de ayudar a la comunidad universitaria de ITSON a disminuir un poco la ansiedad entre los alumnos, ya que el cine ayuda a distraer y disminuir sus niveles de ansiedad y se desconecta un rato de su realidad, así como proporcionarles información acerca de este trastorno, para lo cual se elaboró un cartel de invitación, indicando fecha y hora, indicada al público universitario, ver (figura 4). La película proyectada en la sala de videoconferencias 5 fue "Sin miedo a las estrellas" la cual habla sobre una chica con trastorno de ansiedad generalizada, quien se enfrenta a sus mayores miedos y cumplir el último deseo de su mejor amiga.

Según las críticas de psicólogos, es muy parecida a lo que en realidad sufre una persona con este tipo de trastornos y ayuda. A que entendamos un poco mejor a las personas con este trastorno, además de dar una pequeña charla sobre cómo ayudar, cómo prevenirla e identificarla. A la proyección de la película asistieron 28 estudiantes, algunos se escuchaban emocionados por la película, y otros aclarando dudas antes de la función sobre este tema, nuestro objetivo era crear

un momento agradable y aligerar la presión que se sentía al mismo tiempo que enseñarle sobre el trastorno a la comunidad.



Figura 4. *Emociones de cine#ansiedad*

Fuente: Archivo propio

Para impartir el taller se seleccionaron los temas a impartir, contenidos en la publicidad (ver figura 5), donde se señalan los temas, hora, fecha y lugar para que los interesados en el tema puedan asistir. Debido a que se tenía que explicar lo que es el Design Thinking se decidió que el primer día de taller será teórico y el segundo se puso en práctica lo aprendido. El taller consta de cuatro horas en total. Por ello se decidió resumir un poco más los temas. Seguido de esto se preparó el cartel y *flyer* de invitación al taller los cuales fueron compartidos en redes y pegados en lugares estratégicos del Itson.

El día 28 de febrero 12 chicos y chicas asistieron al primer día de taller donde se dio a conocer lo que es el *design thinking*. Lamentablemente el segundo día no hubo asistencia esto muy probablemente se debió a que el horario en el que se impartía era uno en el que muchos chicos estaban en clase. Y sirve para que en un futuro se pueda escoger un horario que sea más accesible para todos.



Figura 5. *Taller de thinking*

Fuente: Archivo propio

Durante la implementación del proyecto “concurso de manualidades feas” (ver figura 6.) donde se presenta la invitación al mismo que señala que el día lunes 27 de febrero se comenzó el primer día del evento, que consistió en proporcionar a los estudiantes de ITSON, materiales de papelería y reciclaje como forma de esparcimiento donde sorprendió la cantidad de gente que participó en un ambiente ligero y relajado.

A pesar de no conocerse los beneficiarios platicaban entre ellos y se pedían prestados los materiales surtidos por los organizadores, platicaban sus ideas y comentaban la selección musical. Ese día se tuvo un total de 11 participantes, los cuales crearon distintas piezas y se divertieron. El día dos se recibieron a 15 personas, además de algunas más que ya habían venido el día anterior que volvieron temprano para terminar sus manualidades y gente de distintas carreras y semestres se tomaron el tiempo de participar.



Figura 6. Concurso de manualidades feas

Fuente: Archivo propio

La donación de dulces para el día del niño se llevó a cabo el lunes 24 de abril del presente año como se ve en la convocatoria (ver figura 7), donde también se integran los datos de contacto, se enuncian los beneficiarios; como respuesta del grupo fué realizada por los encargados para apoyar a la comunidad, de la cual los miembros del grupo de Compromiso social del ITSON donaron 90 bolsas de dulces y 2 balones de fútbol que alegrarán los festejos del día del niño en las 8 comunidades yaquis.

Amigos, instituciones educativas, compañeros y público en general.

Un líder de la Tribu Yaqui me ha comentado que le gustaría que repartiéramos dulces y piñatas en algunos pueblos Yaquis para el día del Niño. **Él ya está haciendo lo propio.**

¿Qué les parece? ¿Se suman?

Podemos hacerlo a través de las escuelas, una actividad por Pueblo.

Si les interesa sumarse, me dicen.
Mi cel. 6441109479 o por Inbox
¡GRACIAS!

Figura 7. Convocatoria a la que se respondió como grupo

Fuente: Archivo propio

Se contó con la participación de la secundaria de la comunidad, del Director Fernando Armenta Romero y el Coordinador Social Territorial Manuel Pérez Echeverría y la Lic. Angélica Avila quienes contribuyeron en la logística de la visita (ver figura 8) donde se presenta la foto del recuerdo con todos los estudiantes participantes.



Figura 8. *Foto de recuerdo de la convivencia con alumnos de secundaria de Vícam*

Fuente: Archivo propio

Durante los eventos realizados se estuvo exhortando a los participantes a contestar una encuesta de satisfacción donde se pudo conocer sus pensamientos. Fue emocionante leer las reseñas positivas y de cómo les gustaría vivir otro evento como los vivenciados, ya que les funcionó para relajarse y por un momento olvidar el estrés de las tareas y proyectos. Fue satisfactorio ver como el esfuerzo no era únicamente reconocido, sino que también ayudó a los alumnos lo suficiente como para desear hacerlo otra vez.

Conclusiones

La ciudadanía responsable en el programa de formación general es un elemento que funge como catalizador de las ideas y la búsqueda de innovación en proyectos de beneficio social, nutriendo otras competencias como son: el desarrollo de proyectos, trabajo en equipo y la construcción de un desarrollo integral como profesionales, reconociendo sus problemáticas y ofreciendo soluciones que ellos pueden ejecutar dentro y fuera de la institución.

De las cosas más claras y reconfortantes que se consigue con la implementación de los proyectos, es la sensación de satisfacción y orgullo tras el logro de haber terminado una tarea que ha llevado un esfuerzo y tiempo el desarrollarla. Esa sensación de satisfacción se ve aumentada cuando el trabajo es reconocido por otras personas, por lo tanto, es una gran manera de motivar para seguir llevándolos a cabo.

Entre los aprendizajes que expresaron los alumnos reconocen la empatía con el prójimo, pensando que en el entorno inmediato había más compromiso social y ven que la realidad no es así, notando escaso compromiso ante la sociedad, demostrando que se está en automático como juventud ya que fueron pocas las personas que realmente quieren aportar un poco por los demás sin que haya algo de por medio. Sin embargo, una vez finalizada la implementación se sembró la semilla del apoyo social y se sembró la mirada hacia los problemas sociales que aquejan a los estudiantes universitarios de ITSON.

La metodología sugiere que se amplíe y busque aumentar su impacto e inspirar a otras personas y comunidades para que implementen sus propios proyectos, como sexto paso se busca impactar sistémicamente, lo que significa estar al tanto de su comportamiento y cómo se está beneficiando a la comunidad, para ello es importante contar con estándares definidos o elementos institucionales tales como políticas públicas.

Como conclusión es que al ofrecer un servicio social en el que las personas salgan beneficiadas crea un sentimiento de satisfacción y armonía, no es necesario contar con mucho para realizar una buena obra. Se espera que estos proyectos puedan sentar bases para que otros compañeros puedan enseñar sobre algo en lo que sean hábiles y ayudar a la sociedad estudiantil. Lo más importante de los proyectos realizados fue la importancia de informar y concientizar a las personas acerca de los diversos temas.

Finalmente se busca que estas ideas perduren en el tiempo y sean inspiración para otros estudiantes de la materia que busquen retomar alguna de las ideas trabajadas y los aprendizajes documentados en ensayos donde expresan sus experiencia positiva y negativa de la puesta en marcha de las acciones a nivel institucional.

Referencias

- Chávez, G. (2022). Responsabilidad Social del Universitario - ADN | A Diario Network. ADN | A Diario Network. <https://www.adiario.mx/plumas/responsabilidad-social-del-universitario/>
- Consejería Presidencial para la Juventud. (2014). ¿Qué es Innovación Social? [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=MKFItzF6ToA>
- ITSON (2013). Filosofía. Recuperado el 26 de mayo del 2023. <https://www.itson.mx/universidad/Paginas/filosofia.aspx>
- Reyna, S. (2021) Cómo fomentar el compromiso social en los jóvenes. Rotary. Recuperado el 26 de mayo del 2023. <https://www.crsannicolas.org/como-fomentar-el-compromiso-social-en-los-jovenes#:~:text=Qu%C3%A9%20es%20el%20compromiso%20social,general%20por%20encima%20del%20%20particular>
- universidad del País Vasco (s/f). Compromiso Social. Recuperado el 26 de mayo del 2023. <https://www.ehu.es/es/web/enplegua/competencias-transversales/compromiso-social>

Capítulo 9

Propuesta de proceso creativo para la solución a problemáticas sociales

Edissa Nereida Romero Vásquez

Javier Alejandro Santana Martínez

Introducción

Las escuelas de diseño en México y en el mundo, pueden tener distintos enfoques o énfasis en aspectos que varían, sin embargo, uno de los puntos en los que mayormente existe concordancia es en el hecho de enseñar a sus futuros profesionales a plantear soluciones, con base en el análisis de un contexto determinado. La Licenciatura en Diseño Gráfico (LDG) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se plantea como objetivo, formar creativos innovadores y socialmente responsables, capaces de solucionar necesidades de comunicación en distintos entornos dinámicos mediante la investigación, el desarrollo, gestión y dirección de proyectos visuales con enfoque colaborativo e interdisciplinario. Bajo este enfoque, los profesionales egresados de LDG ITSON deberán ser capaces de brindar propuestas de solución a problemáticas y áreas de oportunidad de distintas índoles y/o contextos, tanto comerciales como sociales.

Objetivo

Desarrollar una propuesta de proceso creativo, a través de pasos que estructuran a distintas metodologías de diseño, para dar solución a problemáticas sociales.

Antecedentes generales

Dentro de la asignatura Taller de Diseño, como parte de la Licenciatura en Diseño Gráfico (LDG) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), misma que es parte del Plan de Estudios 2016, se llevó a cabo un proyecto de innovación social, en el cual los estudiantes (2do. Semestre) debieron seguir una serie de 7 fases como parte del proceso creativo para llegar a una solución viable e innovadora.

Desarrollo

2.1 El diseñador gráfico y su rol en el entorno.

González-Mardones (2015) menciona que actualmente prácticamente todos los aspectos que nos rodean dependen del diseño. Incluso en un rol esencial como gestor/mediador entre la tecnología y el arte, las ideas planteadas y los objetivos a alcanzar, así como entre la cultura y lo comercial.

Normalmente, tiende a existir una percepción en la cual se considera que el diseño, y en específico el diseño gráfico, aborda únicamente problemas y áreas de oportunidad comerciales. Este podría resultar un punto de vista un tanto limitado, ya que las herramientas creativas y de solución con las que cuenta el profesional del diseño propician que éste se involucre en escenarios más allá de lo gráfico y lo comercial. En relación a las labores básicas del profesional del diseño gráfico, López (2014) menciona que “El diseñador trabaja con una variedad de herramientas de comunicación a fin de transmitir un mensaje de un cliente a una audiencia determinada” (p. 21). Tiburcio (2015) establece que:

De acuerdo con Costa, lejos de excluir al diseñador gráfico de medio digital, aquél tendría que ampliar su área de conocimiento para abarcar en su trabajo un proceso incluyente de diseño con el que se satisfagan las distintas necesidades y requerimientos de comunicación visual, considerando tanto los objetos como los espacios, y trabajando con un equipo de profesionales (p. 45).

Bajo este enfoque, el diseñador gráfico tiene “bajo el brazo” una mayor responsabilidad, en donde la calidad gráfica y cumplimiento de la función en la gestión de la comunicación no son el 100% o una tarea exclusiva, y que a manera de complemento (por necesidad) debe “voltar a ver” su entorno, comprenderlo y ser capaz de analizar áreas de oportunidad/mejora y problemáticas en las cuales puede aportar soluciones.

2.2 Creatividad y proceso creativo.

Para Valencia (2020), la creatividad es la capacidad con la que contamos los seres humanos para poder crear algo nuevo, con base en una necesidad, un deseo o una oportunidad. Valencia (2020) cita a García (1998), quien establece una serie de 4 pasos para el trabajo creativo:

1) Encuentro con el problema: el individuo debe ser consciente de que es una necesidad crear, debe ser capaz de solucionar problemas y de exteriorizar ideas. 2) Generación de las ideas: En esta fase, el individuo juega con sus ideas, deja que la inspiración tome el control y encuentra posibles soluciones al problema. 3) Elaboración de la idea: se seleccionan las ideas, se les da forma, y se somete a pruebas para determinar si sirve. 4) Transferencia creativa: se relaciona la idea nueva con otros saberes y con otros campos problémicos. Como es visible, el autor sugiere cierto orden al momento de trabajar las posibles soluciones. Así mismo, Valencia (2020) cita a Mora (2014) estableciendo que:

Crear no es solamente hacer algo nuevo e innovador, sino que las personas entiendan lo creado, no importa si es una excelsa sinfonía, una pintura o una compleja formulación matemática, debe ser entendido, al menos, por las mentes más avanzadas de esa cultura. El proceso creativo tiene también muchos registros de la personalidad. Y ello se corresponde

con la idea de que la creatividad es un proceso intrínseco al propio diseño del cerebro humano (p. 26).

En el recorrido necesario hacia encontrar solución a problemáticas, áreas de oportunidad y/o de mejora, será determinante contar con un sistema, una serie de pasos que permitan a las y los creativos trazar una ruta clara hacia el cumplimiento de objetivos. Comúnmente a este sistema o serie de pasos se le conoce como proceso creativo. Rico (2023) se refiere a este concepto de la siguiente manera: “Parte del proceso creativo, supone desechar ideas que consideramos débiles desde un punto de vista comunicativo, por aquellas que consideramos que son mejores soluciones” (p.124). Esto deja ver la necesidad de contar con instrucciones precisas que propicien la generación de nuevas y sobre todo mejores ideas de solución. López (2016) cita a Sawyer (2012) quien establece que “La creatividad es la generación de un producto que se juzga novedoso y también apropiado, útil, o valioso por un conocimiento aplicable del grupo social” (p. 18).

López & Llamas (2018) establecen que:

El proceso creativo alude a que al final del mismo, se obtiene como resultado un producto final, que sería el producto creativo. Éste puede hacer referencia tanto a productos artísticos como a productos derivados del proceso científico o aquellos imbricados en la resolución de tareas (p. 114).

Como es visible a través de la expresión de los autores, el trabajo creativo requiere de pasos o fases que le permitan trabajar de una forma estructurada y guiada, que propicie el cumplimiento de los objetivos planteados.

2.3 Metodologías de diseño

El proceso creativo y las metodologías de diseño son conceptos que constantemente se confunden y/o mezclan. No son necesariamente conceptos distintos y mucho menos opuestos. Por el contrario, se puede llegar a la conclusión de que comparten similitudes, a tal punto que pueden considerarse sinónimos. Como se lee párrafos atrás, el proceso creativo funge como un sistema de pasos estructurados que propician un desempeño óptimo en la búsqueda de creación, de solución. Rico (2023) establece:

Bajo el término “metodología” entendemos el conjunto de recomendaciones para actuar en el campo específico del “problem-solving”. Se espera de una metodología que ella ayude al “problem-solving” a determinar la secuencia de acciones (cuando hacer qué), el contenido de las acciones (qué hacer) y los procedimientos específicos, las técnicas (cómo hacerlo) (p.167).

Como se observa, el autor describe el término de metodología en un sentido muy similar a lo que es el proceso creativo, realzando el hecho de contar con instrucciones para saber paso a paso qué hacer y cómo hacerlo.

2.4 Design Thinking

Rico (2023) define al Design Thinking de la siguiente manera: “Se empezó a utilizar a partir de los años setenta en la Universidad de Stanford, en Estados Unidos. Pero fue realmente la consultoría de diseño IDEO quién lo puso en práctica a partir de 1991” (p.171). Se podría decir que el Design Thinking es un método de trabajo muy humano y que pone en valor nuestras propias capacidades para ser intuitivos, reconocer patrones y para la construcción de ideas que tienen un signi cado emocional. De hecho, muchas veces se le conoce como: Human Centered Design (diseño centrado en lo humano). Y es precisamente ese poner en el centro del diseño a la persona, lo que mejor lo relacionan con las ideas actuales sobretodo de experiencia de usuario.

Fases del Design Thinking

1. Empatizar: En esta fase definimos el modelo de usuario al que queremos dirigirnos, establecemos nuestros objetivos de investigación y, a partir de ellos, establecemos qué técnicas de recopilación de información usaremos. El objetivo de esta etapa es distinguir deseos y necesidades relevantes para el usuario.
2. Definir: Se supone que ya tenemos la suficiente información como para poder sintetizar cuales son los conceptos claves con los que hemos de trabajar.
3. Idear: Como en otras metodologías se trata de un proceso de generación de ideas utilizando las técnicas de creatividad que esten a nuestro alcance.
4. Prototipar: Realizamos un prototipo de la solución nal para poder detectar posibles errores y permitir al usuario final interactuar con el producto como si estuviese ante la pieza final.
5. Evaluación: Evaluar la validez del prototipo adaptando las opiniones de los usuarios después de haber interac- tuado con el prototipo y quien confirmará la validez o no del mismo.

2.5 Propuesta de proceso creativo para la solución de problemáticas

Como todo proceso, el diseño de la propuesta de proceso creativo está compuesta por fases en concreto que sirven de guía para el trabajo ordenado y estructurado. Estas 7 fases se muestran en la figura 1.



Figura 1. Fases de la propuesta de proceso creativo.

Fuente: Elaboración propia

Fase 1. Contexto

En esta fase se comienza a trabajar con un profundo análisis y comprensión de las necesidades/ deseos/hábito de las y los usuarios implicados en el contexto/entorno sobre el cual se trabajará. Se manifiesta la necesidad de profundizar en dicho entorno, ya que en un siguiente paso podrán identificarse problemáticas o áreas de oportunidad/mejora para dichos usuarios. En las figuras 2 y 3 se muestran ejemplos de la fase 1 dentro de un proyecto desarrollado en la asignatura de Taller de Diseño.

Contexto

Un trastorno del espectro autista (TEA) es una diferencia en la forma en que se desarrolla el cerebro de una persona. Los niños con autismo tienen problemas para entender el mundo que los rodea.

Un niño con autismo puede tener problemas:

- para hablar y aprender el significado de las palabras
- para hacer amigos y encajar en grupos
- para adaptarse a los cambios (como probar alimentos nuevos, tener un maestro sustituto o que le muevan sus juguetes de sus lugares habituales)
- al exponerse a ruidos fuertes, luces brillantes o multitudes

Los niños también se pueden mover de formas particulares e inusuales (como "aletear" con las manos) o hacer lo mismo una y otra vez (como repetir la misma palabra).

Un niño con autismo puede tener pocos problemas con este tipo de cosas, o muchos. Algunos niños solo necesitan un poco de ayuda, mientras que otros pueden necesitar mucha ayuda para aprender y hacer las actividades cotidianas.

El autismo es algo con lo que nacen algunas personas. Nadie sabe exactamente cuál es la causa del autismo. Lo más probable es que tenga relación con los genes del niño y otras cosas que cambian la forma en que se desarrolla su cerebro.

No existe cura para el autismo, pero el tratamiento lo ayudará. Cuanto más pequeño sea el niño cuando se inicie el tratamiento, mucho mejor.

Figura 2. *Ejemplo de análisis del contexto.*

Fuente: Proyecto Autismo



Figura 3. *Ejemplo de análisis del contexto.*

Fuente: Proyecto Diario Sereno

Como es visible, la información obtenida en esta fase, puede expresarse traducida en un párrafo que le permite ser más digerible, más comprensible y que facilitará su comprensión para las y los involucrados en el proceso.

Fase 2. Problemática

Dentro de esta fase se debe definir la problemática o área de oportunidad/mejora que se abordará, esto con base en la información recabada. La figura 4 muestra un ejemplo de la problemática.

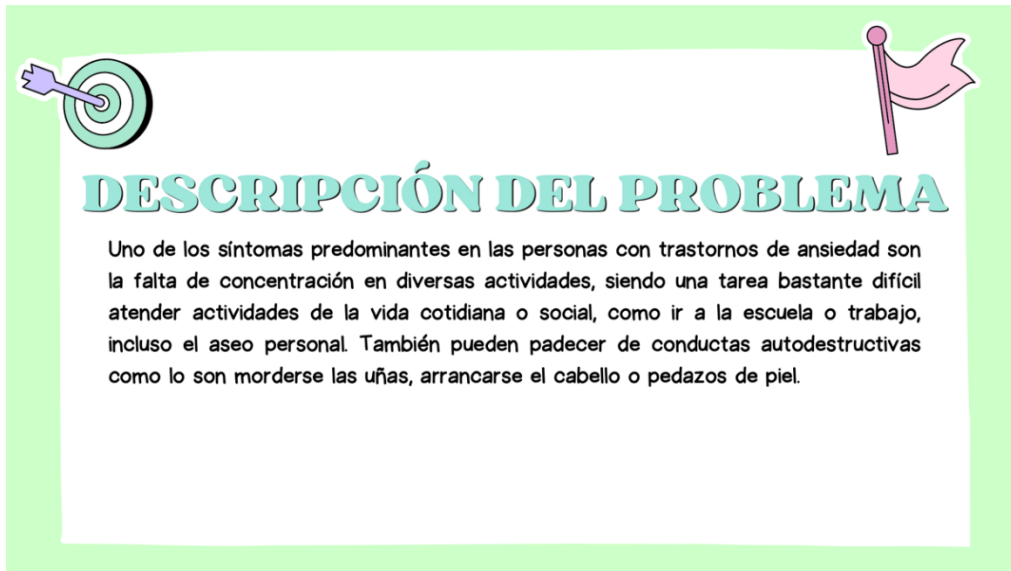


Figura 4. *Ejemplo de la descripción del problema.*

Fuente: Proyecto Diario Sereno

Fase 3. Objetivo a lograr

En la tercera fase del proceso, se define el objetivo a lograr. Qué se va a realizar, cómo se hará y para qué se desarrollará. También en esta fase pueden establecerse lapsos de tiempo estimados para el cumplimiento del objetivo (opcional). Las figuras 5 y 6 muestran ejemplos de un objetivo establecido como parte del proceso creativo para la elaboración de un proyecto.



Figura 5. *Ejemplo de la redacción del objetivo.*

Fuente: Proyecto Diario Sereno



Figura 6. Ejemplo de la redacción del objetivo.

Fuente: Proyecto Mishilotería

Fase 4. Lluvia de ideas

Cuando se lleva a cabo la cuarta fase de esta propuesta de proceso creativo, es necesario trabajar sin juicios ni limitantes, es decir, todas las ideas que surjan en el equipo creativo como probables soluciones para la problemática establecida son útiles y a tomar en cuenta. Se puede trabajar libremente en cuestión de materiales, por ejemplo, rotafolios, plumones, post it, herramientas digitales, etc., la clave está en aportar lo más posible. En un siguiente paso, la figura 7 muestra la redacción de las ideas filtradas, es decir, las que se consideraron más viables y factibles.



Figura 7. Ejemplo de lluvia de ideas.

Fuente: Proyecto Diario Sereno

Fase 5. Propuesta de solución

La propuesta de solución, como quinto paso del proceso, consiste en determinar cuál de las ideas surgidas de la fase 4 es la más viable y con mayores posibilidades de éxito, la que cuente con los factores determinantes que ayudarán al cumplimiento del objetivo. La propuesta de solución puede expresarse en un párrafo (ver figura 8).



Figura 8. Ejemplo de la propuesta de solución.

Fuente: Proyecto Mishilotería

Dentro de esta fase, es viable utilizar diversas herramientas para la validación de posibles y probables soluciones que atiendan la problemática planteada en los primeros pasos. Una de estas herramientas, por ejemplo, puede ser el Design Canvas, la cual consiste en siete aspectos que ayudan a evaluar las propuestas: problema, propuesta de valor, gastos fijos, segmento de mercado, canales de difusión, propuesta de solución y fuentes de ingresos (ver figura 9).



Figura 9. Ejemplo de la herramienta Design Canvas.

Fuente: Proyecto Diario Sereno

Fase 6. Prototipo / Diseño

Una vez que se decidió cuál es la solución más viable para alcanzar el objetivo, es momento de diseñar y desarrollar el prototipo/diseño de la solución. El prototipo debe desarrollarse como en realidad lo tendrían a disposición las y los usuarios. En la figura 10 se muestra el prototipo desarrollado por el equipo creativo a cargo del proyecto Mishilotería.



Figura 10. Ejemplo de muestra de prototipo/diseño.

Fuente: Proyecto Mishilotería

En la figura 11 se evidencia el prototipo/diseño elaborado por el equipo creativo a cargo del proyecto Autismo. Ambos (figuras 10 y 11) como parte de los proyectos de innovación social desarrollados dentro de la asignatura Taller de Diseño.




Figura 11. *Ejemplo de muestra de prototipo/diseño.*

Fuente: Proyecto Autismo

Fase 7. Evaluación

En la séptima y última fase se presenta, prueba y evalúa el funcionamiento de los prototipos. Esta fase es crucial ya que además de validar la función y cumplimiento de objetivos, se pueden detectar mejoras significativas, carencias y/o fallos a resolver. La evaluación puede llevarse a cabo por el mismo equipo en primera instancia, para después ser probado en las y los usuarios finales. En los proyectos desarrollados dentro de la asignatura de Taller de Diseño, la autoevaluación se llevó a cabo por los mismos equipos, antes de evaluarse por los profesores (ver figuras 12 y 13).



AUTOEVALUACIÓN

- ✦ **¿Qué he aprendido?** Que para poder crear un producto se debe pensar mucho en su propósito, que realmente sea útil y hacer que tenga un diferenciador para que pueda competir con productos similares.
- ✦ **¿Cómo lo he aprendido?** Primero, pensando en necesidades y después identificando soluciones, el segmento del mercado, propuesta de valor, área de oportunidad etc.
- ✦ **¿Qué te ha resultado más fácil, difícil y novedoso?** Es fácil pensar en alguna problemática ya que existen muchas, lo difícil es pensar en una solución innovadora y el adaptarlo.
- ✦ **¿Para qué me ha servido?** Para poder buscar soluciones rápidas en cualquier situación y poder pensar algo útil y novedoso.
- ✦ **¿Cómo lo puedo mejorar?** Una solución podría ser encuestando al público al que está pensado dirigir tal producto y saber sus opiniones o que le falta al producto para mejorarlo.





Figura 12. *Ejemplo de muestra de autoevaluación.*

Fuente: Proyecto Diario Sereno



AUTOEVALUACIÓN

¿Qué he aprendido?
Aprendimos puede aplicarse en diferentes áreas innovando con productos funcionales para la salud y discapacidades físicas.

¿Cómo lo he aprendido?
Asignandonos problemáticas y necesidades para poder resolverlos de formas creativas e innovadoras.

¿Qué ha resultado más fácil, más difícil y más novedoso?
Fácil: realizar la lluvia de ideas y elegir la solución final
Difícil: buscar los recursos y materiales adecuados para la elaboración del guante.




Figura 13. *Ejemplo de muestra de autoevaluación.*

Fuente: Proyecto Guantes térmicos

Conclusiones

Se concluye primeramente que las y los profesionales del diseño gráfico no están limitados únicamente a detectar problemáticas de índole visual, es decir, desde los primeros semestres de su formación profesional desarrollan habilidades y la capacidad para detectar problemáticas de diversos tipos y contextos, para después plantear posibles soluciones y cumplimiento de objetivos. Se concluye también que en el plano ideal todo proyecto creativo debería guiarse por un proceso estructurado, que propicie el recorrido de un camino firme hacia el cumplimiento de metas.

Finalmente se concluye que, con base en las pruebas realizadas en la asignatura Taller de Diseño, la propuesta de proceso creativo ha sido funcional para el desarrollo de proyectos de innovación social para los estudiantes de 2do. Semestre de la Licenciatura en Diseño Gráfico del ITSON.

Referencias

- Gonzalez~Mardones, S. (2015). El diseño gráfico y sus profesionales. Retos y definiciones. Universidad de Barcelona.
- López, A. M. (2014). Curso Diseño gráfico. Fundamentos y Técnicas. Anaya Multimedia.
- López, P. (2016). Aplicación de la metodología Creative Problem Solving para incentivar el pensamiento creativo en el proceso de Diseño Gráfico. Universidad Autónoma del Estado de México Facultad de Arquitectura y Diseño.
- López Fernández, V., & Llamas Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo: un enfoque educativo. Revista Complutense de Educación.
- Martin, D. I., Nadra, A., & Senar, P. (2018). Las nuevas realidades del diseñador en el contexto de la digitalización industrial. ACTAS-Jornadas de Investigación, 2758-2771.
- Rico, S. (2023). Nuevos retos para el diseño y la comunicación. La inteligencia artificial en los procesos creativos del diseño gráfico. Universidad Politécnica de Valencia.
- Tiburcio, C. (2015). La sociedad red del siglo XXI y el diseño gráfico. Formación y ejercicios profesional de los diseñadores. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Tristán López, A., & Mendoza González, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. Revista de Psicología (PUCP), 34(1), 147-183.
- Valencia, D. (2020). La motivación como elemento fundamental en el proceso creativo desde la monitoria estudiantil en la didáctica diario de vida en la clase de Teoría de Comunicación de Diseño Gráfico. Universidad Santo Tomás.

Capítulo 10

La importancia de la producción artística: experiencias creativas en estudiantes universitarios

Carlos Gustavo Corral Quintero

Cristian Salvador Islas Miranda

Introducción

La producción artística o una puesta en escena, de acuerdo con Jiménez (2021), implica establecer acuerdos entre los integrantes de un equipo de trabajo para que todas las voces confluyan en un producto creativo colectivo que implica la unión de diferentes expresiones artísticas entrelazadas, sin embargo “un montaje escénico contempla la visión del director a través de la iluminación, el vestuario, la escenografía, la utilería y, sobre todo, la expresión en la ejecución e interpretación de los integrantes” (Jiménez, 2021, párr. 1), con el objetivo de llegar a su culminación, mediante una previa y meticulosa organización administrativa de los recursos económicos, para llegar al punto más importante que es la presentación de la obra artística ante un público.

Por lo anterior y tomando en cuenta la complejidad de encausar al estudiante hacia una producción artística propia, a través del presente ensayo se comparte la reflexión y sistematización con base a la metodología de la Guía Didáctica para la Construcción de una Puesta en Escena (Jiménez, 2021) que conlleva la experiencia de un montaje escénico universitario, que implicó asesoría constante, palabras de motivación, ensayos, trabajo muy cuidado de pre producción y las implicaciones previas a la función, por lo que se traduce como una experiencia muy importante en la formación profesional de quienes estudian la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA). El propósito fue registrar cada fase de producción creativa, con la intervención de los recursos hasta llegar a los productos escénicos planteados, con canales expresivos, valores simbólicos y estéticos que pudieron llegar ante público como experiencias derivadas de competencias del programa educativo.

Desarrollo

Las y los estudiantes de LGDA a lo largo de su formación profesional desarrollan competencias que se encaminan al perfil de egreso a través de una trayectoria curricular distribuida en cinco bloques: Gestión Cultural, Docencia de la Artes, Artes Escénicas, Formación Teórica, Empren-

dimiento Cultural e Investigación. Lo referente a la práctica del arte se aborda a partir del quinto semestre, convirtiéndose en pieza fundamental para activar procesos propios en donde confluyen la expresión artística, la creación y la implementación técnica propia de cada disciplina artística.

Cabe destacar que entre los propósitos educacionales de la LGDA, se establece la ejecución de disciplinas artísticas escénicas como la música, teatro y danza; además son reforzadas por acciones que competen al director o directora de escena requeridos para lograr la producción artística. Estos son abordados en los cursos integrados al Bloque Artes Escénicas, cuyo conocimiento les sirven a los alumnos de insumo en proyectos artísticos, educativos y de gestión cultural, acorde a las metodologías de cada disciplina.

En consecuencia, la ejecución de las artes, se entrelaza con los elementos propios de gestión cultural y las competencias de educación artística, permitiendo integrar una producción artística en donde se estimule la creación, operación y producción en todas sus fases para la puesta en escena con salida a un público. Para atender lo expuesto, en octavo semestre se oferta como Optativa, el Laboratorio Integral de las Artes (LIA), perteneciente al Bloque Artes Escénicas. El curso está diseñado para implementar de una manera práctica las competencias de ejecución de las artes que se lograron a través de la trayectoria del plan de estudios con una base de gestión para la producción, de esta manera se pone en práctica competencias de diferentes bloques en un solo producto, siendo este un trabajo complejo, que requiere elementos creativos, académicos y que se extienden con la comunidad misma

Los contenidos giran en torno a la dirección escénica, etapas de la producción artística, así como identificar los elementos creativos y sus procesos para llevar a cabo puestas en escena tomando en cuenta formas propias de cada disciplina artística articulados a contenidos temáticos como parte de un compromiso social del arte; con el objetivo que los y las estudiantes puedan vivir la experiencia artística través de la organización de recursos materiales, financieros y humanos para implementar acciones colaborativas, fundamentados en cada en cada nivel: pre-producción, producción y post-producción y a su vez comprender los complejos procedimientos artísticos que ofrecen la posibilidad de extrapolar algunas técnicas y metodologías de indagación en las artes escénicas (Skulskaya, 2018).

La puesta en escena de una obra teatral, coreográfica y en algunas ocasiones musical, de acuerdo con Jiménez (2021) es una actividad artística compleja, porque además del trabajo administrativo, implica en el intérprete lo siguiente:

Organización en la preproducción; Análisis del personaje y de la obra: Análisis psicológico del personaje, análisis físico del personaje, análisis de la obra; Preparación corporal-

vocal: Calentamiento-entrenamiento corporal, calentamiento-tonificación vocal; Entrenamiento e integración grupal: Entrenamiento colectivo, ejercicios extracotidianos (Jiménez, 2021, párr. 4).

Se ha discutido históricamente el concepto de puesta en escena que ha evolucionado en diferentes etapas, uno de ellos es la “totalidad del espectáculo escénico que emana de un pensamiento único que lo concibe, lo ordena, y en el fondo lo armoniza”. Es verdad que está íntimamente asociada al teatro de arte, a una tradición de teatro literario e, inclusive, elitista (Pavis, 2015)

Por otra parte, se encuentra la performance, término inglés, aplicado al teatro, designa lo que es actuado por los actores y realizado por todos los colaboradores de la “representación”, o sea, lo que se le presenta al público después de haber ensayado (Pavis, 2015). De esta manera la puesta en escena es un recurso de las artes performáticas ante la exhibición a un público, tradicionalmente se relaciona con el teatro y la danza incluyendo la música, todas acuñadas como artes temporales (Acha, 2015).

Las artes performativas se relacionan con un espacio especializado para su desarrollo en un inmueble donde coexiste el espacio escénico y la platea por lo tanto su desarrollo es sincrónico para la contemplación de la obra expuesta, un elemento importante para complementar la actividad artística es el público, quienes se convierten en testigos de la presentación en escena. Además, ellos necesitan su espacio para poder contemplar (Salguero, 2019). En la actualidad se ha extendido este espacio con una flexibilidad que cualquier espacio puede llegar a ser escénico, se han adoptado espacios alternativos y convencionales para su función escénica, sin perder sus elementos propios que la contengan.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la puesta en escena es uno de los ejercicios más complejos, pero a la vez más completos, pues integran otras disciplinas del arte para que suceda, como la literatura en su ejercicio dramático; la danza, la actuación, la música, composiciones plásticas y visuales dentro de la composición espacial, el uso de vestuario y escenografía e incluso recursos multimedia que actualmente son parte integradora de las propuestas artísticas escénicas.

Con base en lo expuesto, el LIA sustenta su nomenclatura de laboratorio porque implica un proceso de investigación creativa donde se exploran necesidades expresivas individuales y colectivas a través de las artes estructurándolas en un proyecto artístico. De esta manera empieza la gestión en el ámbito artístico-cultural, tomada en cuenta como una acción integral, entendida como un proceso de trabajo y organización en el que se coordinan diferentes miradas, perspectivas y esfuerzos, para avanzar eficazmente hacia objetivos asumidos institucionalmente y que se desearía que fueran adoptados de manera participativa y democrática (Villamayor, 1998 como se citó en Montero, 2016)

El inicio

En el periodo escolar enero-mayo del 2023, 12 estudiantes de octavo semestre optaron por integrarse al LIA, y como resultado realizaron productos escénicos en los cuales presenciaron cada una de las etapas de producción con el objetivo de presentarla a un público donde el proceso y resultado se integraron en dos producciones escénicas en formato teatral donde se combinarían y experimentarían las artes; en los cuales el proceso creativo inició con la formulación de una idea, manejo de la iluminación y los procesos subjetivos propios del equipo de trabajo para la suma acciones, tareas y actividades que edifiquen una propuesta que combine competencias y disciplinas artísticas.

Para iniciar se crearon grupos de trabajo, distribuidos en dos equipos con la misión de realizar una puesta en escena que atendieran las fases del proceso creativo y de producción utilizando guiones originales o adaptados para ser integrados, por lo menos, en dos disciplinas artísticas en las que se demostrara el dominio de las competencias referentes a la ejecución de las artes y de dirección escénica.

El docente fungió el rol de mediador en el proceso de montaje tomando en cuenta metodologías basado en el libro *Espectáculos Escénicos: producción y difusión* (De León 2013) principalmente tomando elementos que llevan el proceso de producción y creativo, ya que acompañó de cerca a los equipos en cada etapa de la producción para apoyar en el análisis de los fundamentos teóricos que estructuran, de manera general, una obra escénica como proyecto artístico interdisciplinario, que en determinado momento se convierte en un engranaje de formas creativas, campos disciplinares artísticos, talentos especializados que aportan ideas, propuestas, diseños y productos hacia un resultado holístico; con previa técnicas de motivación para fortalecer el trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo.

El montaje

Estudios sobre las etapas creativas mencionan que existen etapas de discernimiento y metodológicas (Arpes, 2021). La etapa de discernimiento se refieren a las técnicas comunes que son empleadas en otras áreas de acción como lo es la *lluvia de ideas*; también recomiendan utilizar *listas de cotejo* entre otras, para poder elegir y reconocer la idea en la que se estará trabajando; asimismo, las metodológicas tiende a los recursos de procedimientos y estrategias con carga simbólica estrechamente ligada a la estética, son aportaciones que tienen que ver con la personalidad de los integrantes, la activación del pensamiento, el involucramiento de experiencias y la zona experimental (Arpes, 2021) desde una perspectiva más interiorizada que conllevan la intuición y visiones propias de los participantes.

Estos procesos estuvieron registrados en diferentes etapas cuyos resultados se iban vaciando en formatos prediseñados y especializados para la producción escénica, que se denominó cuadernillo de producción que sistematizaba cada momento de montaje, desde la preparación, la operatividad y la postproducción, además de decisiones y asesorías periódicas de avances en ensayos de las obras.

En la primera etapa del montaje escénico, implica un reto para el equipo de trabajo porque se deben enfrentar ante los retos de producción creativa desde la pluralidad mediante una lluvia de ideas, en las que se suelen disparar aportaciones en direcciones distintas; por lo que se considera muy importante saber escuchar, proponer, decidir y convencer a cada integrante, por lo que se sugiere procesos comunicativos efectivos, además de la buena disposición no solo a la colaboración, sino a un nivel de involucramiento importante. Es así que este primer acercamiento en la materialización de una idea, se tornó significativo para los estudiantes, porque implica ordenar ideas y acciones para resolver un problema creativo.

Por lo anterior, se considera de suma importancia que se tengan claros cuáles son los requerimientos, características y actividades que realiza un director de escena y productor; porque en esos dos personajes recae la máxima responsabilidad de definir el alcance de una producción artística, acorde a los recursos con los que cuenta y las posibilidades creativas (recurso humano), así como la estructura de toma de decisiones para encaminar el proceso hacia un producto viable y realista.

La estrategia de designar roles o comisiones de operación, es una parte importante que desarrollan al interior de la estructura de trabajo de equipo, pues se aplican de una forma pragmática las competencias de directores de escena, ejecutantes de disciplinas artísticas y creativos que aportan a los diseños y producción creativa general que consolidan un producto escénico, en el que se toman en cuenta todos los elementos que intervienen en una puesta en escena.

En el cuadernillo de producción quedan plasmados las herramientas utilizadas en la elaboración y adaptación de guiones teatrales como eje toral, formatos de check list, tareas, responsables, espacios, materiales, bosquejos entre otros recursos para sistematización de actividades sustanciales del proceso que se proyectan hacia el resultado.

En cuanto a los procesos secundarios, en lo que se refiere al abordaje de temáticas, implica un cúmulo de decisiones que se deben tomar en equipo de lo que se pretende expresar. En esta etapa se encuentra el argumento de la obra, que compromete a la disertación artística a través de elementos subjetivos como las emociones, esquemas de pensamiento, valores y un

tramado filosófico de quienes están inmersos en la producción; además, del conjunto de los procesos primarios y secundarios, se une el género de la obra artística [comedia, drama, farsa, tragedia] así como el tono en el que desean abordar el tema, utilizando los parte de los elementos que intervienen en la actividad artística.

Como última etapa de la preproducción, una vez preparado el libreto y la idea de la obra fue más clara, las acciones de montaje iniciaron con el trabajo de mesa, que implica: lecturas previas, análisis de anécdotas teatrales, creación de personaje, definir líneas dramáticas, aprendizaje de texto, trazo escénico y se establecieron los roles de producción creativa. De esta manera práctica, también se fortalecen las competencias genéricas como la administración de proyectos; en la parte expresiva al elegir argumentos temáticos que están relacionados, con el compromiso social y está acompañado por un aprendizaje autónomo en la toma de decisiones tanto de forma y de contenido.

El producto artístico

Los resultados alcanzados fueron dos obras escénicas cuyos argumentos se abordan a continuación:

- I. Ikaal Nool (Ver Figura 1), libreto inédito y original de la estudiante, Daniela Millán.

Es la historia de Ikal, un joven que a su corta edad se encuentra con el único destino que todos tenemos en común, la muerte. En su camino hacia encontrar su eterno descanso debe enfrentarse con su triste realidad y con la agonía de ya no pertenecer al mismo plano que el resto de su familia. Se encuentra con que todos los mitos y leyendas sobre la muerte eran verdad, si hay vida después de la muerte y hay un largo camino por recorrer. Gracias a sus dioses, guías y a las plegarias de su familia, Ikal logra trascender a ser un espíritu de luz y deja de ser un alma en pena vagando por el limbo de los muertos. Lo que le permite, por fin, llegar a ese tan esperado momento, el momento de sentir su hogar, la comida de mamá, la presencia de los que ama, el amor de sus hermanos, el momento en el que por fin se vuelven a encontrar. Guiado por la flor que nos une al más allá y por la luz de velas que iluminan su camino dónde al final lo espera un altar, Ikal vuelve a casa.



Figura 1. Cartel publicitario de la obra teatral Ikal Nool

Nota. Imagen compuesta por estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de la Artes para difundir la presentación de la obra teatral Ikal Nool en la Biblioteca Pública “Jesús Corral Ruíz”.

- II. Romper el Círculo (Ver figura 2), obra original de Collen Hoover, novela adaptada como guion teatral por la estudiante, Daniela González.

Romper el círculo es la historia de Lily, de cómo a partir de que conoce al encantador Ryle. Su vida da un giro de 180 grados, poniéndola a prueba una vez más. Ryle es un extraordinario neurocirujano, es asertivo, terco, sensible, brillante, tremendamente atractivo y su debilidad es Lily, sin embargo, no todo lo es lo que parece: Una historia dura pero llena de esperanza.

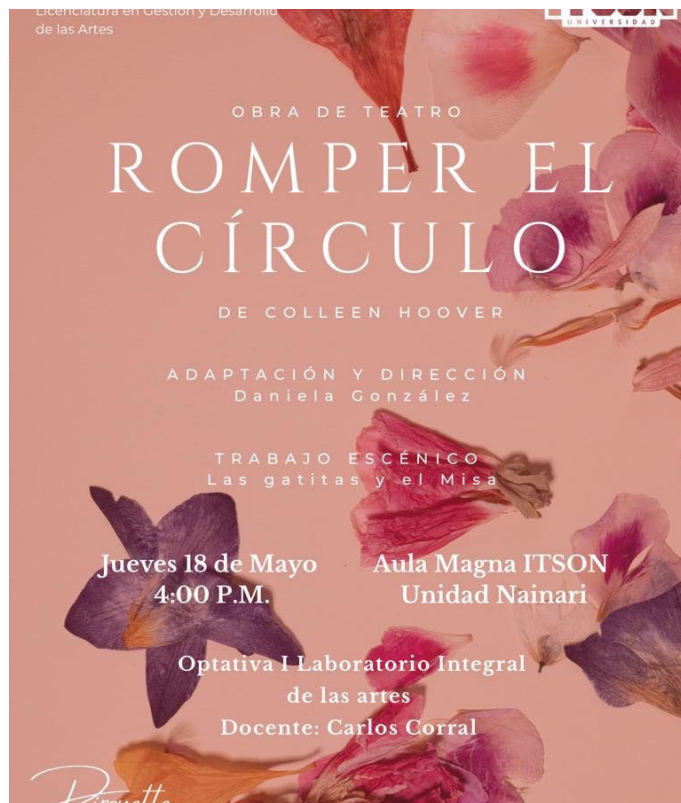


Figura 2. Cartel publicitario de la obra teatral Romper el Silencio (2023)

Nota. Imagen diseñada por estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes para difundir la presentación de la obra teatral Romper el Círculo en el Aula Magna del Instituto Tecnológico de Sonora.

Ambas producciones tuvieron un punto de partida en igualdad de condiciones en ambos equipos, mismo que fueron integrados por afinidad de gustos y preferencias; tomando en cuenta que para estos procesos creativos los intereses comunes o afines son muy importantes en la suma de valores simbólicos y necesidades de expresión.

La lluvia de ideas como estrategia primaria de creación, fue muy importante para así colaborar directamente, ser escuchadas las necesidades e inquietudes de los participantes dentro del equipo de trabajo y se bosquejaron los argumentos y formas artísticas, incluyendo género y tono.

Una vez establecidos los equipos de trabajo por afinidad, se procedió a identificar las fortalezas de carácter individuales y la potencialidad creativa de cada uno, para así negociar las ideas y los roles que fueron afianzados las tomas de decisiones para atender no solo el ámbito creativo sino los apoyos en las partes de la producción escénica e incluso la gestión de recursos para el proyecto.

Se trazó una ruta crítica, no solo en las fases de proyecto operativo, sino también en lo creativo, en la conformación de guiones; las necesidades de memorización a través de lecturas dramatizadas y definición del diseño espacial, así como los elementos que completaron lo performático en el diseño escénico como la escenografía misma, musicalización e iluminación entre otros elementos escénicos.

Los registros de preparación, como se mencionó en párrafos anteriores, estuvieron documentados en una lista de cotejo como parte de actividades de reproducción, en los procesos de montajes los alumnos de manera individual llevaron bitácoras que registraban sus acciones de sesiones de ensayos, sus logros y actividades inmediatas por realizar aportando elementos para una evaluación procesal, mismas que funcionaban como evidencias de logros parciales.

En el cronograma de actividades, se calendarizaron revisiones parciales donde se hicieron retroalimentaciones por parte del docente, sugerencias para lograr unidad en la obra,, aspectos a reforzar y sobre todo resaltar positivamente los logros y aciertos construidos por cada equipo de trabajo, las decisiones finales eran responsabilidad del equipo; al mismo tiempo, se revisó el progreso de producción y gestión de los recursos necesarios para llevar a cabo la representación con salida a público, desde formatos de seguimiento y avances, incluyendo el plasmar gráficamente su idea a través de carteles y programas de mano.

Los procesos de producción escénica son proyectos artísticos culturales donde intervienen recursos diversos para conjugarse a un producto performático y tienen necesidades muy específicas, el reto de su construcción en términos reales desde su concepción y realización son acciones significativas que evidencian las competencias terminales de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes

Estas experiencias enriquecieron en todas sus fases desde lo individual y en el trabajo colaborativo real, una práctica sustantiva para el campo de trabajo para los futuros egresados y egresadas del programa educativo, la implementación tomando en cuenta el ensayo y error, las decisiones tomadas en equipo, consientes de fortalezas y debilidades y la experiencia de los logros, dificultades y necesidades reales para la realización escénica.

Tercera llamada.

Se alcanzaron los objetivos con la presentación de la obra Ikal Nool en las instalaciones del auditorio Ana María Olea Encinas de biblioteca Pública Jesús Corral Ruiz el 12 de mayo del 2023 en punto de las 17:00 horas abierto al público en general con una admisión gratuita, reuniendo a más de 50 personas como público, teniendo a disposición todos los recursos escénicos planteados y registrados en sus formatos operativos del diseño a la operación uniendo los pasajes

teatrales con intervenciones coreográficas que fortalecían la puesta en escena y la experiencia de la audiencia (Figuras 3 y 4).



Figura 3. Función de la obra teatral Ikal Nool en las instalaciones de la Biblioteca Pública
Nota. Escena de la obra Ikal Nool ante público asistente. Elaboración Propia.



Figura 4. Función de la obra teatral Ikal Nool en las instalaciones de la Biblioteca Pública
Nota: Parte coreográfica de la obra interpretada por alumnos. Elaboración Propia.

Por parte de la obra Romper el círculo tuvo su salida pública dentro de las actividades de Muestra Artística de la LGDA el 18 de mayo del 2023 a las 16:00 horas en las instalaciones de Aula

Magna de ITSON unidad Nánari con un público alrededor de 60 personas, logrando combinar la adaptación en acción escénica tomando en cuenta cada etapa creativa y los elementos compositivos, creativos y operativos para su desarrollo ante público (Figuras 5 y 6).



Figura 5. Función de la obra teatral Romper el Círculo en las instalaciones de ITSON, Unidad Nánari

Nota. Desarrollo de escenas entre alumnos-actores de la obra teatral. Elaboración Propia



Figura 6. Función de la obra teatral Romper el Círculo en las instalaciones de ITSON, Unidad Nánari

Nota. Alumna en desarrollo escénico de obra teatral. Elaboración Propia.

Conclusiones

Lo que resultó muy significativo para quienes estuvieron involucrados en las obras artísticas, fue que ambas fueron estrenos mundiales, además cumplieron los propósitos académicos con una experiencia real de la funcionalidad de las artes escénicas; los alumnos mostraron las competencias de ejecución en actuación y danza, así como el logro de unidad de la puesta en escena logrando experimentar desde la decisión tomada de inicio hasta llevar a través de decisiones constructivas desde áreas disciplinares de las artes, tomando en cuenta la literatura, la acción dramática, partes del desarrollo escenotécnico, competencias de director de escena, interpretabilidad, manejo corporal y de voz llevando mensajes positivos a través de contenidos que emanaron de sus necesidades expresivas.

Las obras, se considera, que aún tienen oportunidad de mejora para continuar con su difusión, porque aporta la experiencia de representaciones, puesto que trabajos de esta naturaleza maduran en el escenario propio; sin embargo, con las presentaciones realizadas evidenciaron sus capacidades y se alcanzaron las metas planteadas.

Estas obras tienen el potencial de seguirse presentando dentro de los diferentes espacios escénicos propios de la institución e incluso externos vinculándolos en marcos temáticos propios de cada propuesta, incluso hasta hacer temporadas en una sola función con ambas propuestas teatrales para efectos de contribución de agendas culturales y de promoción y difusión de la vida cultural local, del mismo programa educativo y ITSON.

Dentro de los procesos de montaje y su presentación alumnos no pertenecientes a los equipos se ayudaron entre sí atendiendo actividades de apoyo en la producción, desde recoger evidencias de las puestas en escena e inclusive en la operatividad técnica, demostrando compañerismo y extendiendo sus capacidades de colaboración.

Así mismo en las presentaciones, estuvieron como público no solo para ser testigos del producto escénico sino como apoyo moral en el sentido de logro que conllevaba la experiencia de salida a público.

Referencias

Acha, J. (2015) *Crítica del Arte*. Trillas.

Ávila, M. (2007). El espacio y el tiempo en las artes. *ESCENA. Revista de las artes*, 61, 7–16.

Arpes, M. (2021). Presentación: Procesos creativos en las artes escénicas. El Taco en la Brea: Revista Semestral del Centro de Investigaciones Teórico. *Revista Semestral del Centro de Investigaciones Teórico- Literarias*, 1(13), 77–84.

- De León, M. (2013). *Espectáculos escénicos, producción y difusión*. RGC Libros.
- Montero, G. I., Freyre, J. A., & Iglesias, M. I. M. (2016). La producción del espacio. Territorio y gestión participativa. *Revista Universidad de Guayaquil*, 123(2), 24–32.
- Jiménez, P. (2021). Guía didáctica para la construcción de una puesta en escena. *Contribuciones desde Coatepec*, 35, 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/281/28167899008/html/>
- Pavis, P. (2015). *La puesta en escena contemporánea: orígenes, tendencias y perspectivas*. Edilum.
- Salguero, J. (2019). *Centro de Artes Escénicas La Floresta: integrar el Acontecimiento (Bachelor's thesis)*. Repositorio de la Universidad San Francisco de Quito. <https://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/9028/1/125712.pdf>
- Sanz, E. (2003). *Procesos creativos: problemas y arte*. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/63641>
- Skulskaya, I. N. (2018). Tentativas para una teoría sobre el estudio del proceso creativo artístico. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 16, 115–135. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/impossibilia/article/view/23192/21982>

Capítulo 11

La alfabetización inicial en estudiantes de primer grado de educación primaria

Karla Angelina Raygoza Cruz

Carmen Julia Saucedo Chong

Introducción

La invención de la escritura fue un proceso que tardó miles de años. En dicho proceso, los distintos pueblos de la humanidad lograron construirla en diferentes épocas. Por lo tanto, no existió un punto de origen del sistema escrito, más bien, se plantea la idea de los orígenes de la escritura.

Enseñar a leer y escribir es una de las tareas más complejas a la que los docentes deben enfrentarse, esta es una actividad humana, y cuando el contacto humano se pierde esta actividad se ve en dificultad ya que el niño se encuentra en una soledad cognitiva. En el aula es un arduo proceso que debe realizarse para cumplir con los propósitos, diversas técnicas y estrategias innovadoras son fundamentales, pero también es importante el conocimiento que los docentes tengan de este proceso, sus etapas e implicaciones.

Son cuatro los niveles de la conceptualización de la escritura: presilábica, silábica, silábica-alfabética y escritura alfabética. Estos periodos comprenden de los 3 a los 7 años aproximadamente.

En la hipótesis presilábica, no existe una correspondencia grafema-fonema, los niños consideran que debe haber una cantidad mínima de grafías para escribir algo, sin embargo, como desconocen que letras usar, frecuentemente seleccionan las letras de su nombre, pero en diferente orden para representar varios significados.

En la hipótesis silábica, Ferreiro y Teberosky (2019) mencionan que se comienza a trabajar con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras de su habla, detectan al menos un sonido de una sílaba. Dentro de esta fase, se pueden encontrar dos periodos, escribir letras sin valor sonoro convencional y con valor sonoro convencional.

En la hipótesis silábica- alfabética, los menores descubren que las sílabas llevan por lo regular vocales y consonantes, aunque siguen saltándose algunas letras logran detectar y representar correctamente algunas de las sílabas.

Por último, en la etapa alfabética, representan adecuadamente todos los sonidos; es el final de este proceso de conceptualización de la escritura. Sin embargo, su escritura aún está incompleta, debido a que les falta comprender las reglas ortográficas.

El enfoque de la lectoescritura 2011, 2017, 2022

En el programa de estudios 2011, se tiene como objetivo lograr que el lenguaje escrito sea un medio para comunicarse, expresar sentimientos y necesidades, lo cual implica el desarrollo de nuevas prácticas docentes que den sustento a una concepción de la lectura y la escritura que las convierta en un medio de expresión y en una herramienta para seguir aprendiendo. Busca retomar el desarrollo y el trabajo integrado de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En cuanto al diseño de los libros de texto, se consideran actividades que toman en cuenta situaciones de aprendizaje que contribuyen a la apropiación del sistema de escritura, mientras que la comprensión de las características de los textos y su función se aborda en el trabajo por proyectos didácticos.

El programa de primer grado no indica que los niños deben leer y escribir de manera convencional al terminar el primer año de primaria, sino que busca ponerlos en contacto con los textos y de esta manera comienzan a adquirir el proceso de la lectura y escritura, claro está, con el apoyo del docente.

Cabe señalar que los proyectos didácticos del programa para primero y segundo de primaria de la reforma del 2011, fueron diseñados bajo la premisa de que los niños incrementen su conocimiento sobre los textos y el lenguaje que se emplea al escribir, al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura, por lo que no se espera que los niños comprendan el principio alfabético para iniciar la escritura de textos propios.

Por otro lado, el programa de estudios 2017 menciona que el lenguaje escrito no es el registro de lo oral, sino otra manera de ser del lenguaje, con sus características y organización particular y su aprendizaje no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Este programa, al igual que el anterior, presenta un enfoque constructivista el cual señala que aprender a leer y escribir debe partir de una situación comunicativa, para lo cual los niños deben tener contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio y hace énfasis en que leer no es decodificar, sino buscar significado. Señala que para apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los alumnos comprendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso y su producción. Por ello, deben comprender qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía, la punua-

ción, la distribución del espacio gráfico; así mismo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas de cada género textual.

El Plan de estudios La Nueva Escuela Mexicana (2022) hace especial énfasis en el aprendizaje a partir del contexto, es decir, acercar el proceso de apropiación de la lectura y escritura otorgando oportunidades de actividades que les permita relacionarse con sus compañeros, amigos de la colonia, a sus integrantes de la familia o a su comunidad: brindarles experiencias de aprendizaje.

Indica que el proceso se debe llevar a cabo generando vínculos entre los conocimientos escolares y domésticos, vinculando de esta manera a la familia y la comunidad con el centro escolar. Como docentes, nos invita a cuestionar nuestras prácticas educativas y generar otras formas de llevar el aprendizaje partiendo de los intereses, motivaciones y la participación de nuestros niños.

Menciona que, mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, los alumnos tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelazan los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros.

Este programa considera a la lectura y escritura no sólo como un medio que apoya al alumno a conocer el mundo cotidiano, sino también para conocer otros modos de vida, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y con ello, darle un nuevo sentido, defender su propio pensamiento a través de la producción de textos, brindándole la oportunidad de crear y expresarse de forma crítica.

Lenguaje y comunicación de PLANEA

En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023) se establece que todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad, además, que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos lleven al máximo el logro de los aprendizajes de los educandos. El derecho entonces de una educación de calidad incluye el derecho a aprender.

Con el fin de conocer el nivel de dominio de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en diferentes momentos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), desarrollaron el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Su propósito es evaluar el desempeño del Sistema Educativo Nacional (SEN) respecto a los aprendizajes en la educación obligatoria, con distintos

grados de desagregación y retroalimentar a las comunidades escolares del país respecto a los aprendizajes que logran sus estudiantes.

Este plan evalúa principalmente dos campos formativos: Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático, ya que en éstos se integran las herramientas esenciales para la vida diaria y para el desarrollo de aprendizajes en otras áreas del conocimiento. Considerando el primero, su evaluación abarca tres aspectos centrales: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita. Con respecto a comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, indaga en qué medida los alumnos dominan un conjunto de aprendizajes clave relacionados con el uso contextualizado del lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso. Esta evaluación informa de las habilidades de los alumnos para localizar, comprender, interpretar y reflexionar sobre la información de diferentes tipos de texto, con el fin de alcanzar propósitos específicos y ampliar sus conocimientos. Asimismo, analiza los conocimientos y las habilidades metalingüísticas que tienen los alumnos acerca de la forma y el contenido del lenguaje. En el caso de la expresión escrita, esta evaluación da cuenta de las habilidades discursivas, textuales y de uso de convencionalidades lingüísticas que los alumnos emplean para responder a una demanda comunicativa determinada.

Entre los objetivos de este ensayo se encuentran analizar el proceso de invención de la escritura desde nuestros antepasados para conocer y comprender los orígenes; también comprender la importancia y el procedimiento por el cual atraviesan los alumnos en edad escolar para lograr su alfabetización analizando los Planes y Programas de Estudio que han surgido a través de los años y el análisis del Modelo de Interacción de Pontecorvo, para conseguir una mejor comprensión de los tipos y funciones de la interacción social que se puede presentar entre los individuos.

Desarrollo

Proceso de invención de la escritura

El dominio de la lengua escrita es una de las herramientas fundamentales para integrarse en un mundo cada día más complejo, ya que favorece el proceso de apropiación de la cultura y conocimiento de la sociedad en la cual vivimos; sin embargo, esto no es algo nuevo, desde la antigüedad la empleaban para plasmar jeroglíficos y poder comunicarse, como lo hacemos actualmente.

La palabra escritura proviene del latín “scriptura”, conferido del español antiguo “escriptura”, su origen es muy antiguo, así como su invención la cual se transporta a la Edad Media. Desde la antigüedad, la escritura y la lectura fueron privilegio de minorías, ligadas al gobierno, el sacerdocio y la aristocracia.

La escritura se inventó, hacia el 3300 antes de nuestra era, a la par del surgimiento de una arquitectura monumental, de la escultura, al desarrollo de la metalurgia y al de otras técnicas inno-

vadoras como el torno y la rueda. Sin embargo, no se puede hablar de que fue inventada una sola vez, sería mejor hablar de invenciones de la escritura, porque, aunque algunos pueblos sabían que otros pueblos la habían inventado, cada cual lo hará a su modo y generará su propio sistema.

En Mesopotamia, se dice que alrededor del año 3100 AC, a pesar de tener un largo desarrollo urbano Mesopotamia a comparación de Egipto se considera que fue casi a la par, porque por su parte en Egipto se han encontrado restos de dos jeroglíficos del rey Narmer alrededor de 3000 AC. En Europa, fue alrededor del año 1750 AC, conocida como la escritura lineal A, la cual actualmente se encuentra sin descifrar. En China, data del año 1200 AC, en los llamados “huesos oraculares”, muchos de los signos son muy similares a los que encontramos en la actualidad, por lo cual ha resultado de fácil lectura. En América Central, se descubrió a finales de 1900, sin embargo, fue plasmada alrededor del año 900 AC, por los Olmecas los cuales se encontraban instalados en el Golfo de México, por la misma región más de un milenio después surge la escritura jeroglífica maya. Debido a los hallazgos encontrados a lo largo de los siglos, se puede suponer que la escritura comenzó en Mesopotamia y de ahí se fue difundiendo a través de los años por el resto del mundo.

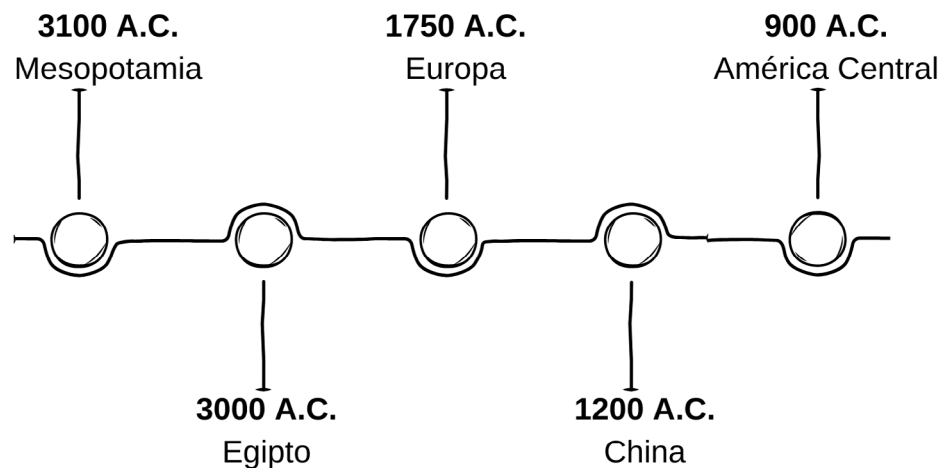


Figura 1. Línea del tiempo proceso de la invención de la escritura.

Fuente: elaboración propia.

Es fundamental aclarar que esta escritura no es la misma que usamos actualmente, ya que ha sufrido modificaciones a lo largo de los años, primero fue en forma de jeroglíficos o dibujos que se usan como signos de escritura, antes de llegar al alfabeto convencional.

El origen del alfabeto se cree que comenzó en el antiguo Egipto, cuando la escritura tenía ya más de un milenio de existencia. El primero que se conoce surgió alrededor del año 2000 a.C, y

se deriva de una adaptación alfabética de los jeroglíficos egipcios. Hoy, casi todos los alfabetos del mundo descienden directamente de éste, o se inspiraron en su diseño.

La primera escritura puramente alfabética se cree que se desarrolló alrededor del año 1850 a. C. por obreros semitas establecidos en el Sinaí, dándole a los glifos egipcios valores fonéticos de su lengua semítica. Durante los cinco siglos siguientes, esta escritura se extendió hacia el norte, y todos los alfabetos posteriores en todo el mundo descienden de ella, o han sido inspirados por alguno de sus descendientes.

Sin embargo, la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida.

Proceso de apropiación de la alfabetización inicial

Todos los seres humanos requieren un desarrollo pleno; los individuos requieren de los servicios que le permitan irse desarrollando como persona en la sociedad donde se desenvuelve, desarrollando su potencial, ir fortaleciendo su autoestima, manifestando los valores adquiridos en su vida cotidiana e ir demostrándose a sí mismo su capacidad crítica y creativa. El desarrollo pleno, incluye la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, las cuales son competencias que adquirirá con su paso en la educación; un elemento fundamental es la apropiación de la alfabetización inicial, Casino (2016), establece que “la lectura es una herramienta fundamental del desarrollo de la personalidad, pero también lo es de socialización como elemento esencial para convivir en democracia y desenvolverse en la sociedad de la información” (p.44).

Durante la educación primaria las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura representan un porcentaje considerable dentro de las dificultades de aprendizaje en general. Aprender a leer y escribir es sin duda uno de los que con más frecuencia estresa a padres de familia y alumnos. En este sentido, Molano (2017) menciona cómo la forma en la que se aborda la enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental para que los niños, niñas y jóvenes alcancen el éxito en dos de las áreas que son pilares, no solo para la adquisición de todas las demás asignaturas, sino para el desempeño en la vida en general. Ya que es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes que siguen, de modo que los problemas específicos en ella dificultan el crecimiento escolar de los niños y niñas que lo experimentan. El estudiante con dificultades en lectura y escritura no sólo tendrá problemas en el área de Lenguaje y Comunicación, sino también en el resto.

Un retraso en la adquisición de este proceso no sólo entorpece el progreso escolar, sino que tiene efectos a largo plazo; el rezago escolar es el primer escalón para un rezago social por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de niños y niñas en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

Teniendo conocimiento de los procesos que conllevan a adquirir exitosamente el proceso de lectura y escritura, se puede comprender los trastornos que se producen en el camino a su adquisición y prevenir su aparición, así como favorecer su correcto aprendizaje. Para ello, se debe conocer las relaciones entre el lenguaje oral y escrito, así como los procesos cognitivos implicados en su desarrollo.

En este contexto se hace fundamental la labor del docente, ya que debe de disponer de la formación necesaria, herramientas y recursos que favorezcan la buena marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje además de una buena capacidad de reflexión, investigación, análisis y planificación adquiere especial relevancia dentro de las competencias profesionales. Ya que su principal función es ser mediador entre el estudiante y su objeto de estudio, él debe promover y estimular ambientes placenteros para que los procesos de apropiación de la lectoescritura sean naturales y significativos. En lugar de preguntarnos si debemos enseñar o no en la escuela, es fundamental preocuparse por dar a los niños ocasiones para que ellos logren aprender la lengua escrita; misma que es mucho más que un conjunto de formas gráficas; es un modo de existencia, es decir, una parte de nuestro patrimonio cultural.

Como se mencionó con anterioridad, el proceso de apropiación de la lectura y escritura es muy complejo, Ferreiro y Teberosky mencionan que “el niño debe de cruzar por algunas de las etapas de escritura, antes de llegar a su escritura convencional” (1979).

Estas expectativas, las recogerá del contexto del cual forma parte, desde su nacimiento el menor se encuentra en continuo contacto con estímulos visuales, sonoros, letreros, etiquetas, libros, periódicos, revistas o cualquier material que contenga letras; durante esos años van descubriendo la importancia que tiene el lenguaje oral para comunicarse y con el paso de los años comprenden lo fundamental que es apropiarse del lenguaje escrito para poder desarrollarse en su vida diaria.

El contexto es el campo de acción que les ofrece las oportunidades de comunicación y que los lleva al conocimiento y utilización funcional del lenguaje. Guerra (2020), retoma la teoría sociocultural elaborada por Lev Vygotsky, donde indica que el sujeto construye su propio conocimiento a partir de la interacción que realiza con el medio u objeto de conocimiento.

Vigotsky (1979, citado por López, 2017) señala que, en el desarrollo del niño, las funciones aparecen en primer lugar a nivel social, entre personas y, en segundo, a nivel individual, en el inte-

rior del individuo. También, considera que el lenguaje se da primero en un plano social, para luego ser egocéntrico y, finalmente, interiorizado. Además, es social porque, en un principio, el lenguaje cumple una función meramente comunicativa. Coincidiendo con este autor, Ferreiro (1997) indica que los procesos de la lectura y escritura son construcciones sociales, en las cuales cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a estos procesos, y en donde la madurez para la lectoescritura dependerá mucho más de las ocasiones sociales.

Según estos autores, el proceso de adquisición de la alfabetización inicial es un proceso en donde los alumnos construyen sus propias experiencias y significado a sus aprendizajes, mediante la interacción que tienen con su contexto, es decir, el proceso de escritura se va adquiriendo gracias a las relaciones y experiencias que va teniendo en su medio, así como el apoyo y andamiaje que reciba de sus padres, los cuales son los principales actores con los que tiene relación en su contexto.

El acompañamiento familiar en el aprendizaje de la lectura y escritura debe incluir experiencias o actividades de lenguaje que padres e hijos tengan la oportunidad de compartir en el hogar para un aprendizaje significativo por parte del niño que no ha iniciado aún la escolaridad. En este sentido, se considera el enfoque constructivista del aprendizaje, en el cual el niño sólo aprende aquello que le es significativo, le interesa y le permite integrarse más con su mundo y lo que le rodea.

Las experiencias de lenguaje son vivencias donde se privilegia el pensar, hablar, escuchar, leer y escribir para satisfacer necesidades personales y sociales que promuevan actitudes positivas, el gusto y posterior hábito hacia las actividades intelectuales de lectoescritura, empleando el lenguaje con diversos propósitos para conocer y valorar sus diferentes funciones y posibilidades.

Rosero, A. y Mielles, M. (2015) toman a la familia como un escenario fundamental para el fomento de la lectura desde la primera infancia, consideran que la estimulación de la lectura puede constituirse en un medio para fortalecer el potencial comunicativo, cognitivo, ético, afectivo y creativo. Afirman que “la familia debe participar activamente en los procesos de enseñanza de la lectura desde la primera infancia debido a que las niñas y niños toman como referente a las personas adultas que los rodean y estos se convierten en mediadores para su integración social y cultural.”

La tarea de los padres es muy grande ya que en los primeros años de vida son ellos los maestros de sus hijos y cuando el periodo escolar llega es muy importante no dejar todo el proceso educativo a la escuela. No es necesario que el padre de familia enseñe a escribir letras o palabras, sino preparar el ambiente, introducirlo a un contexto donde se lea y escriba, se reflexione y que se le haga partícipe al niño, donde éste tenga oportunidad de interactuar y ayude a hacer la lista del mandado, es decir, se le brinde la oportunidad de participar en actividades donde el niño le dé el significado.

En este sentido el Programa de estudio 2011 expone que “cuando los alumnos se encuentran en contextos familiares que favorecen las oportunidades para leer y escribir se facilita el proceso de alfabetización inicial, ya que van identificando el funcionamiento del sistema de escritura desde temprana edad” (Secretaría de Educación Pública, p.42), sin embargo, en el país muchos niños no tienen estos ambientes alfabetizadores para interactuar con la lengua escrita y, por ende, para avanzar en sus conceptualizaciones acerca del sistema que la rige.

El modelo de interacción social de Pontecorvo

Pontecorvo y Zucchermaglio (1991) presentan un modelo de interacción que trata de conjugar enfoques piagetianos y vygostskianos a fin de lograr una mejor comprensión de los tipos y funciones de la interacción social que se puede presentar entre los individuos. Ese modelo resulta de la interacción de dos dimensiones:

La primera es el tipo de sistema social de apoyo, es decir, el apoyo puede estar dado por un acuerdo entre individuos, produciendo lo que es la co-construcción, o bien, se puede producir un desacuerdo, el cual genera el conflicto y la argumentación.

La segunda interacción, resulta del tipo de relaciones que se pueden presentar, es decir, asimétricas, cuando ocurre entre el docente o un compañero más experto y un novato o por el contrario, simétricas, cuando se presenta entre pares que tienen el mismo conocimiento o competencia.

Pontecorvo (1986) en Goodman (1991), también propone un modelo de interacción social compuesto de dos dimensiones, que al cruzarse tienen como resultado cuatro situaciones, descritas a continuación:

-Tutoría: un adulto o compañero más experto apoya el trabajo cognitivo del niño, concentrando su atención en los puntos principales y apuntándole en la búsqueda de una solución. Para que esta situación de acuerdo sea posible, tanto el alumno experto como el profesor debe acoplar su ayuda a la zona de desarrollo actual del alumno novato, para no contradecir las concepciones de este último.

-Co-construcción: indica el modo en que los niños componen las piezas de su trabajo mental, construyendo su conocimiento en el proceso de discurso. Debido a que el conocimiento o la habilidad que comparten está dentro de un mismo nivel de complejidad, la información que intercambian es coincidente en ambos.

-Conflicto: el maestro o el alumno experto, trata de producir en el niño un conflicto cognitivo presentándole datos o puntos de vista contradictorios con el objeto de producir un cambio en sus representaciones.

-Argumentación: una oposición se transforma en una disputa mediante pasos específicos y la secuencia de apoyos contradictorios. Tiene lugar cuando alumnos de un mismo nivel de competencia (novatos-novatos, expertos-expertos) exponen sus diferencias hacia la tarea realizada.

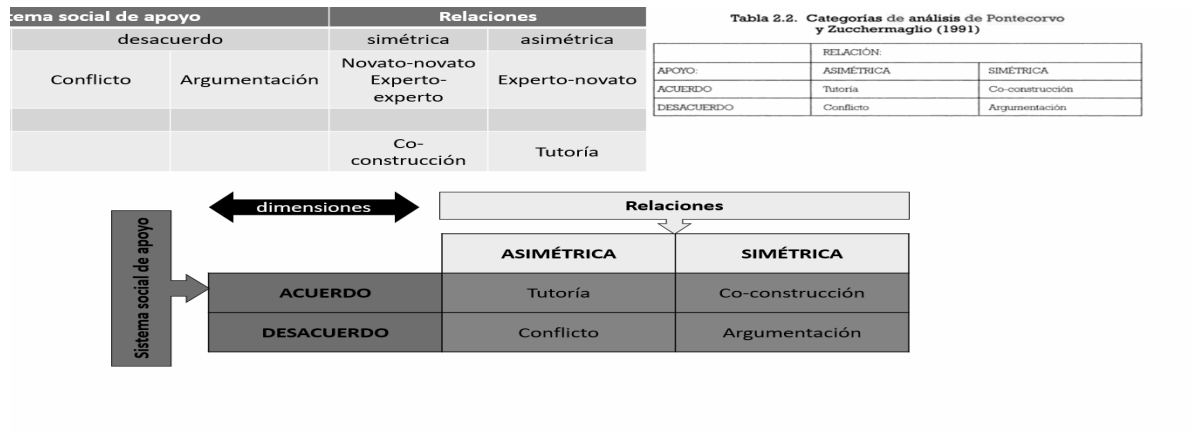


Figura 2. Modelo de interacción social de Pontecorvo

Conclusiones

Una de las metas más importantes a cumplir de los niños que ingresan a la educación primaria es la de aprender a leer y escribir exitosamente. El aprendizaje de este importante proceso representa una de las tareas más complejas a las que debe enfrentarse el niño en sus primeros años de vida escolar.

Si todo marcha bien, al concluir el primer grado, los alumnos conocerán el sonido de las letras y podrán leer y comprender textos simples. En esta etapa están aprendiendo las habilidades básicas para entender el significado de un texto impreso. A partir de ahí, en las etapas siguientes, afianzarán su fluidez, la comprensión y el vocabulario para leer textos cada vez más complejos.

Para lograr la alfabetización inicial, en los alumnos de primer grado es fundamental valorar el trabajo del docente en el aula, las técnicas y recursos que emplea, incluir recursos tecnológicos en los ambientes de aprendizaje se ha tomado como fuente de innovación pedagógica, al brindar diferentes espacios y formas de aprendizaje en las aulas; sin embargo, en las circunstancias actuales se han vuelto fundamentales. Anteriormente la lectoescritura se había asociado al aprendizaje tradicional, haciendo uso de las planas, dictado y repetición, dejando de lado el impacto que las nuevas tecnologías pueden tener en los procesos educativos, porque coincidiendo con Berrocal, Flores y Montalvo (2021) la tecnología abre las posibilidades para acceder a la información y recursos de la red desde cualquier lugar donde haya disponible una red de Wifi. Las nuevas tecnologías permiten a los estudiantes navegar e interactuar desde distintos entornos.

Se está pasando de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento y en este contexto es necesario aprender a procesar la gran cantidad de información que tenemos disponible. En este marco, Garassini (2003) plantea que la incorporación del medio informático en la escuela debe irse más allá de la enseñanza de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a través de ellas, sino en cómo tiene que cambiar la enseñanza, no para acoger las nuevas tecnologías, sino porque la sociedad cambiará a consecuencia de las nuevas tecnologías. Es por esto por lo que no se puede ni se debería tener el mismo proceso de enseñanza de años atrás.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación en el que intervienen tres elementos básicos: emisor, mensaje y receptor. Desde un enfoque tradicionalista se considera que el emisor es principalmente el maestro y la fuente del conocimiento; el mensaje es el contenido que se pretende enseñar y el receptor, el alumno. Desde un enfoque actual y participativo de la educación, sabemos que todos los agentes emiten y reciben información, de modo que el mensaje se refiere tanto a los contenidos de la enseñanza como a las opiniones o ideas que expresan los alumnos.

En este proceso de comunicación interactiva que se produce dentro de las aulas, los recursos tecnológicos intervienen como medios complementarios de transmisión de los mensajes. Tanto así que actualmente los estudiantes también pueden utilizar una gran variedad de recursos tecnológicos a la hora de aprender, fortalecer el conocimiento adquirido, para realizar actividades o para presentar sus trabajos.

Mominó (2008) citado por Torres y Cobo (2017) afirma que la vinculación entre educación y tecnología no es un fenómeno reciente, sino más bien constituye un rasgo permanente a través de la historia. Por lo tanto, para seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual, es fundamental hacer uso de recursos tecnológicos que nos permitan guiar y reforzar el conocimiento adquirido los cuales deberán ser de fácil acceso para nuestros alumnos. En este sentido Area (2009) y Cabero (2003) sostienen que no se trata solamente de incrementar la intensidad del uso de la tecnología por el sólo hecho de hacerlo, sino más bien, hay que tener claro cuáles son los beneficios que las alternativas tecnológicas podrían aportar para conseguir que nuestros estudiantes aprendan más y con mayor calidad.

Esta tecnología que en este momento requerimos, se ha ido integrando a la sociedad, generando grandes cambios en los últimos años, porque en el último tercio del siglo XX, con el uso de las nuevas herramientas de información y comunicación, se inició un profundo y vertiginoso cambio en la sociedad. Es importante reconocer que las tecnologías no surgen necesariamente para el ámbito de la docencia, pero es evidente que educadores y estudiantes reconocen su utilidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por ello se ha demostrado la necesidad de integrar tecnologías de las TIC al currículo. Vargas (2014) establece que las TIC son medios que tienen relación

con la pedagogía y con la didáctica: la función motivadora, la función portadora de contenido y la función estructurante son vitales.

Como lo menciona Ballestas (2015) los elementos tecnológicos tienen una relación con las habilidades de lectoescritura en términos didácticos, pues solo corresponden a medios o herramientas, es así que los docentes debemos reflexionar sobre otros aspectos como la comunicación, la mediación pedagógica y el contexto socio-cultural de los educandos, pues por sí mismos los elementos tecnológicos no tienen ningún potencial en términos de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, los alumnos llegan a las aulas de primer grado con muchos conocimientos sobre la tecnología y es ahí donde nuestro papel como docentes, es guiarlos para que ese conocimiento sea aplicado para la adquisición de la alfabetización inicial, Machado, Alanis y Ruiz (2017) mencionan que muchos estudiantes aprenden con la ayuda y a través de la mediación de herramientas tecnológicas. Por lo tanto, es razonable asumir que los estudiantes de la generación digital, también conocidos como nativos digitales, aprenden de manera diferente a los estudiantes que no crecieron con la misma tecnología. En algunas escuelas de educación básica, se tiene la fortuna de contar con equipamiento tecnológico, el cual es imprescindible para el desarrollo de clases dinámicas y atractivas, donde se pueda hacer uso de recursos interactivos para cumplir con nuestros objetivos.

La tarea del docente es buscar las mejores estrategias digitales para aprovechar al máximo la nueva era en la que estamos viviendo y que ese conocimiento no solo se quede en el aula, por el contrario, que pueda ser aplicado en la vida diaria del alumno y así lograr su pleno desarrollo; porque la adquisición de la lectura y escritura es una herramienta que se adquiere en el aula, pero que es empleada en casa situación de su vida.

Referencias

- Área, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. San Cristóbal de La Laguna, España. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36849882019.pdf>
- Ballestas, R. (2015). *Relación entre las TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de educación primaria*. Investigación y Desarrollo, 23(2), Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26843173005.pdf>
- Berrocal, C. Flores, V. Montalvo, W. y Flores, M. (2021). *Entornos distribuidos de aprendizaje ubicuo en tiempos de pandemia: una realidad educativa en educación básica*. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. vol. 8. no. 3. Toluca de Lerdo. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000200013&lang=es
- Cabero, J. (2003). *Replanteando la tecnología educativa*. Comunicar, 21, 23-30. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802104.pdf>

- Casino, M (2016). *La lectura: Conceptualización e importancia, análisis de iniciativas para fomentarla*. Revista de Investigación Educativa, 23.
- Cobo, J., y Torres, P. (2017). *Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación*. Educere. (21), 415-432. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35652744004>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Const). *Artículo 3º*. Reformado el 16 de mayo del 2019. (2023), (México).
- Ferreiro, E. (2019). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Garassini, M. E. (2003). *Evaluación de recursos electrónicos como herramientas de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Preescolar y Básica*.
- Goodman, Y. (1991). *Los niños construyen su lecto-escritura. Un enfoque piagetano*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Guerra, J. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano*. Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8(3). <https://dilemascontemporaneo-educacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- López, A. (2017). *La teoría sociocultural y la concepción del desarrollo cognitivo*. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (2017). <http://www.eumed.net/rev/cccs/2017/02/desarrollo-cognitivo.html>
- Machado, M., y Alanis, I. & Ruiz, E. (2017). *La Tecnología Como Inclusión Educativa De La Diversidad Cultural: Transformando Prácticas Informales De Educación En Los Estados Unidos*. *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, (29),55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901005>
- Molano, G. (2017). *Método efectivo cognitivo para el aprendizaje como recurso educativo para potenciar procesos de lectura y escritura en el ciclo II de educación básica*. Corporación Universitaria Iberoamericana Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales. <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/355>
- Mominó, J., Sigalés, C. & Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Pontecorvo, C., y Zucchermaglio, C. (1991). *Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social*. M. Goodman, *Los niños construyen su lecturaescritura*, Buenos Aires, Argentina, Aique.
- Rosero, A. y Mielles, M. (2015). *Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas*. Itinerario Educativo, 66, 205-224 <https://doi.org/10.21500/01212753.2220>
- Rubiano, A. (1996). *Propuesta pedagógica para el acompañamiento familiar en el aprendizaje*

de la lectoescritura: un enfoque constructivista y psicolingüístico. Medellín: Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7012/1/AdrianaRubiano_1996_acompanamiento_familiar.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio de la educación básica*. Guía para el maestro. México

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio de la educación básica*. México

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México

Vargas, C. (2014). *Utilización de TIC, competencias básicas y calidad de la educación*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (42),4-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194230899002>

Acerca de los coordinadores



Mtra. Elizabeth González Valenzuela

Está a cargo de la Coordinación de Desarrollo Académico del Instituto Tecnológico de Sonora desde febrero del 2022; es profesora investigadora de tiempo completo en esta Institución, con experiencia profesional docente desde hace 20 años. Obtuvo el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Calidad y Productividad por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Ha colaborado en capítulos de libros, memorias en congresos internacionales relacionados con Sistemas de Gestión de Calidad y convenios de vinculación con empresas de la región. Reconocida como Maestra Distinguida por el Programa de Estímulos al Desempeño Docente en el periodo 2004-2023, con reconocimiento de Perfil Deseable y Apoyo para profesor de tiempo completo por el Comité Evaluador externo al --- (PRODEP) (2004 - 2024). Actualmente, es líder el cuerpo académico de Sistemas de Gestión de Calidad; cuenta con publicaciones en revistas internacionales indexadas a bases de datos, y ha obtenido premios y distinciones a nivel institucional y nacional.

A través del trabajo en equipo, con compañeros del bloque de calidad, ha participado en rediseño curricular desde 2002, dentro de la licenciatura en el programa educativo de Ingeniería Industrial y de Sistemas (plan 2002, 2009 y 2016). Asimismo, ha participado en el rediseño curricular del programa educativo de posgrado en Maestría en Ingeniería en Logística y Calidad, Maestría en Ingeniería de Sistemas y en la Maestría en la Gestión de la Cadena de Suministro. Además, ha colaborado y coordinado la elaboración de programas de los cursos de licenciatura como Sistemas de Calidad, Certificación de Procesos, Control Estadístico de Procesos, Cultura de Calidad, Planeación de la Calidad, Evaluación de Procesos, Mejora del Desempeño de Procesos, Solución de Problemas; también en planes de clase de estos mismos cursos y en programas de curso de pos-

grado. Es coordinadora de academia de dos cursos del programa educativo de Ingeniero Industrial y de Sistemas (IIS) e igualmente, participó en otros como colaboradora. Ha fungido como recopiladora de evidencias para integrar el documento que se entrega al Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) para la obtención de la acreditación al Programa Educativo de Ingeniero Industrial y de Sistemas. Desde 2017, ha participado como observadora y evaluadora de programas educativos de II e IIS para el CACEI.



Mtra. Laura Elisa Gassós Ortega

Laura Elisa Gassós Ortega es profesora investigadora del Departamento de Biotecnología y Ciencias Alimentarias del Instituto Tecnológico de Sonora. Se graduó de maestra en ciencias con especialidad en alimentos y nutrición en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. La maestra Gassós Ortega es una mujer sonoreense que tiene una amplia experiencia en la enseñanza y ha sido reconocida por su alto nivel de institucionalidad y compromiso. Además, ha recibido varios premios y distinciones por su trabajo, incluyendo el reconocimiento al perfil PRODEP y el reconocimiento al desempeño docente.

Tiene 20 años participando en la Reunión Anual de Academias compartiendo sus experiencias docentes a través de los libros publicados de este evento. La maestra Gassós se encuentra en constante actualización disciplinar y docente aplicando las TIC en la educación de sus estudiantes. Diseña, desarrolla, aplica y evalúa las estrategias didácticas que implementa en cursos presenciales o virtuales de bioquímica general, bioquímica de alimentos y diseño de experimentos.

En cuanto a su estilo de enseñanza, la maestra Gassós Ortega es conocida por ser muy comprometida y dedicada a sus estudiantes. Ella se esfuerza por crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, y siempre está dispuesta a ayudar a sus alumnos a alcanzar sus metas académicas.



Dr. Sergio de los Santos Villalobos

Profesor-investigador en el Instituto Tecnológico de Sonora, cuyo trabajo científico se centra en el desarrollo e innovación de estrategias agrobiotecnológicas sostenibles para contribuir a la seguridad alimentaria actual y futura, bajo enfoques ecológicos, fisiológicos, metabólicos y genéticos de la interacción planta –microorganismos– suelo (desde ensayos in vitro hasta en el campo). Desde 2010, participa como Contraparte Mexicana en proyectos de investigación dentro del Acuerdo Regional de Cooperación para la Promoción de la Ciencia y la Tecnología Nucleares en América Latina y el Caribe (ARCAL), auspiciados por el Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA), enfocados en el estudio de la erosión, fertilidad del suelo y contaminación ambiental, así como en la inducción de mutaciones en cultivos agrícolas.

Actualmente, es Director del Nodo de Investigación “Colección de Microorganismos Edáficos y Endófitos Nativos (COLMENA) – Laboratorio de Biotecnología del Recurso Microbiano (LBRM)”, el cual tiene como objetivo estudiar la microbiota nativa y sus interacciones con los principales cultivos agrícolas en México, preservando este recurso agro-biotecnológico ex situ. La meta de este Nodo de Investigación es el desarrollo de alternativas agro-biotecnológicas sostenibles -basadas en el uso de microorganismos nativos- para incrementar -de forma sostenible- la competitividad agrícola de la región y México, bajo condiciones edafo-climáticas actuales y en perspectivas al cambio climático, disminuyendo la degradación microbiana de nuestros suelos agrícolas.

Ha publicado más de 100 artículos indizados, 20 capítulos de libro, 4 libros editados, y ha participado como ponente en diversos eventos científicos nacionales e internacionales. Además, cuenta

con el registro dos patentes en el área biotecnológica y un desarrollo de software. Ha recibido una mención especial del Premio Nacional AgroBio 2013 y ganador del Premio Internacional Tecnos 2014, por sus contribuciones al área biotecnológica. Es Editor Asociado en diversas revistas científicas internacionales indizadas. Actualmente, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, nivel 2.



Dra. Sonia Verónica Mortis Lozoya

Sonia Verónica Mortis Lozoya (es profesora investigadora titular C del Instituto Tecnológico de Sonora -ITSON). Realizó estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el ITSON, la Maestría en Calidad en la Universidad La Salle Noroeste y el Doctorado en Educación en la Nova Southeastern University. Fue responsable del Programa Educativo de Maestría en Educación, Coordinadora General de tres Congresos Internacionales, Jefa del Departamento de Educación en el ITSON (2009-2016) y actualmente es Directora de Ciencias Sociales y Humanidades. Con reconocimientos como Profesor Distinguido del Programa de Estímulos del ITSON, tiene Perfil deseable del PRODEP, desde el 2002 hasta la fecha, está adscrita al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel 1 del CONACHyT, es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red LaTE México. Fue Líder del Cuerpo Académico (CA) de Tecnología Educativa en la Sociedad del Conocimiento (2019-2023) y socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (desde el 2018). Ha realizado estancias académicas, dictado conferencias, presentado resultados de investigación mediante ponencias en diversas universidades de Iberoamérica. Sus líneas de investigación se relacionan con la educación mediada con tecnologías, ambientes innovadores de aprendizaje y desarrollo curricular. Además, ha publicado resultados de investigación en revistas indexadas, capítulos de libro y obras en editoriales reconocidas. Es coordinadora y coautora de varios libros: “Actores y Recursos Educativos” (Ed. Pearson), “Reducción de brecha digital e inclusión educativa: Experiencias en norte, centro y sur de México” (Rosa Ma. Porrúa), “Desarrollo curricular de las competencias: Digital y AVA” (Fontamara), “Uso de la tecnología: Investigaciones en educación básica y superior” (AM Editores), entre otros.

Una mirada interdisciplinaria a los desafíos educativos del siglo XXI

Se terminó de editar en Ciudad Obregón, Sonora, el 30 de diciembre de 2023, Por la Oficina de Publicaciones del Instituto Tecnológico de Sonora, en Cd. Obregón, Sonora, México.

Fue puesto en línea para su disposición en el sitio www.itson.mx en la sección de Publicaciones

Una mirada interdisciplinaria a los **desafíos educativos** del **siglo XXI**

Este libro es el resultado del trabajo interdisciplinario de las Academias del Instituto Tecnológico de Sonora, que nos ofrecen una visión actualizada y enriquecedora de los desafíos educativos de los inicios de la segunda década del siglo XXI. En sus páginas se abordan temas pertinentes y originales desde los contextos científico, social y cultural, con experiencias educativas que integran propuestas, estrategias didácticas y metodologías del aprendizaje en las diferentes disciplinas del conocimiento. Los temas que se presentan son variados y relevantes desde el diseño de experimentos científicos hasta la solución de problemáticas sociales, pasando por la cultura de aprendizaje, la perspectiva de género, las competencias profesionales de la ingeniería en logística, la cultura de paz, la autorregulación de hábitos alimentarios, el consumo cultural, el compromiso social y la alfabetización inicial. El libro es una muestra de la riqueza y la calidad del trabajo desarrollado por los profesores de las Academias, que nos invitan a analizar, reflexionar y participar con soluciones innovadoras y creativas.