


Transversalidad: la percepción de actores académicos

Deicy Correa Mosquera*

 <https://orcid.org/0000-0003-3904-1419>

Francisco Alberto Pérez Piñón**

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

Recibido: 1 de julio de 2022

Aprobado: 24 de octubre de 2022

Resumen

Este artículo, resultado de investigación, tiene como propósito describir y analizar la percepción de actores universitarios (docentes, estudiantes, administrativos y egresados) sobre las expresiones de la transversalidad y la formación transversal que hoy se han ido imponiendo como principios organizativos del currículo en las instituciones de educación superior. La percepción de los actores universitarios es uno de los elementos constituyentes de la cultura y en este sentido, expresa el sentir y valorar de quienes determinan el quehacer institucional y son determinados por este. De allí la importancia que tienen sus puntos de vista sobre la formación transversal como medio para mejorar la práctica curricular y pedagógica institucional. El artículo está organizado en cuatro secciones, a saber: En primer lugar, se describe el problema y los antecedentes básicos de la investigación. En segundo lugar, se hace referencia a la semántica de la transversalidad y la formación transversal. En tercer lugar, se describe la metodología utilizada para recabar la percepción de los actores participantes. Finalmente, del análisis de los resultados del estudio, se reconoce la necesidad de plantear alternativas que permitan comprender el sentido de una formación transversal.

Palabras clave: transversalidad, formación, problemas y percepción.

*Doctora en Educación, Artes y Humanidades, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México (FFyL-UACH). e-mail: melocorrea06@hotmail.com

**Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana, Cuba. Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México (UACH). e-mail: aperezp@uach.mx



Transversality: the perception of academic actors

Abstract

This article, a result of research, aims to describe and analyze the perception of university actors (teachers, students, administrators and graduates) about the expressions of transversality and transversal training, which today have been imposed as organizing principles of the curriculum in higher education institutions. The perception of university actors is one of the constituent elements of university culture and, in this sense, expresses the feelings and values of those who determine the institutional work and are determined by it. Hence the importance of their points of view on transversal training as a means to improve the institutional curricular and pedagogical work. The article is organized in four sections, namely: First, the problem and the basic background of the research are described. Secondly, reference is made to the semantics of transversality and transversal training. Third, the methodology used to collect the perception of the participating actors is described. Finally, from the analysis of the results of the study, the need to propose alternatives that allow understanding the meaning of a transversal training is recognized.

Keywords: transversality, training, problems and perception

Introducción

Este artículo tiene como propósito describir y analizar la percepción de actores universitarios (docentes, estudiantes, administrativos y egresados) sobre las expresiones de la transversalidad y la formación transversal. La investigación se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (FFyL-UACH) y tomó como objeto el currículo de los programas de postgrado de esta unidad académica.

Desde el punto de vista teórico, la investigación se fundamentó en los conceptos de transversalidad y formación transversal. Dichos conceptos se expresan en prácticas pedagógicas socializadas, participativas y colaborativas, y consideran esenciales los discursos y prácticas de los actores educativos institucionales (profesores, estudiantes), sus interacciones, vivencias y experiencias formativas en la producción y reproducción de conocimientos. También se asocian a conceptos como interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, complejidad, y a otros derivados, tales como flexibilidad, integración, o competencias.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación se orientó a:

1. Describir y analizar las percepciones de los actores académicos y administrativos sobre el carácter de sus prácticas formativas.
2. Proponer nuevas formas de comunicación e interacción en las prácticas de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias, basadas en la transversalidad.
3. Generar nuevos contextos de investigación mediados por principios de comunicación flexibles, en los cuales fuera posible generar proyectos de investigación transversales o integrados que permitan enfrentar la complejidad del conocimiento de manera socializada y participativa.

El artículo está organizado en cuatro secciones, a saber: En primer lugar, se describe el problema y los antecedentes básicos de la investigación. En segundo lugar, se hace referencia a la semántica de la transversalidad y la formación transversal. En tercer lugar, se describe la metodología utilizada para recabar la percepción de los actores participantes sobre los programas de postgrado de la FFyL y se plantean los resultados. Finalmente se elaboran las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

Antecedentes de la investigación

Uno de los problemas centrales de la vida universitaria tiene que ver con la formación académica y profesional. Frente a los cambios postmodernos en la naturaleza del conocimiento y la creciente complejidad del cambio tecnológico, la universidad ha mantenido un modelo de formación centrado en la especialidad de las disciplinas que ha producido una cultura del aislamiento, presente tanto en su organización académica como en la curricular. Esto ha incidido en el aprendizaje y en el caso de los postgrados, en la fragmentación de la investigación. A esto se agrega la influencia de los modelos curriculares (Arnaz, 1981; Arredondo, 1981, Glazman & de Ibarrola, 1978; Taba, 1974; Tyler, 1973, entre otros) que se han movido dentro del paradigma disciplinario, dejando los procesos formativos al margen de la influencia de los cambios epistémicos y contextuales producidos desde finales del siglo XX (Muller, 2008).

Esta situación que es propia de la formación de pregrado o licenciatura, se ha extendido a los postgrados. En estos, la fragmentación disciplinaria ha tenido un efecto muy grande sobre los actores académicos, los cuales, por lo general, realizan sus

prácticas de formación/investigación a partir de la asignación de actividades individuales que son la expresión ya sea de su trayectoria disciplinaria o de su inscripción en estructuras curriculares rígidas manifiestas en una sumatoria de asignaturas/cursos/seminarios que reproducen el aislamiento de los conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas. Esta lógica organizativa rígida ha sido la causa de la poca pertinencia y el escaso desarrollo en materia investigativa (Morín, 1990).

Por lo general, no existe un modelo curricular que realmente signifique la convergencia de los contenidos alrededor de un interés formativo en la investigación, o en la profundización de un área o disciplina. Lo que ocurre es más una agregación de cursos o seminarios a los cuales hay que responder con una carga de “trabajos”, “ensayos” y otras actividades que diluyen el tiempo de formación e inhiben el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes. A esto se añade que el contexto de formación no permite un trabajo colegiado que se considere productivo en materia de conocimiento.

Por esta razón, Dogan (1997) ha considerado que:

En todas las universidades, la enseñanza, el nombramiento y las carreras de los docentes, el examen de su labor por colegas de igual categoría se ajusta a las fronteras disciplinarias. (...) por el mero hecho de existir oficialmente, una disciplina tiene muchos intereses profesionales que defender. Cada disciplina defiende celosamente su soberanía territorial. (p. 2)

No es gratuito, entonces, que en los postgrados se reproduzca el modelo formativo del pregrado, representado en el aislamiento de los conocimientos seleccionados para efectos de la formación. En este sentido, Mollis y Etcheverry (2003) plantean que la explosión de los postgrados ha carecido del impacto esperado respecto de la producción de conocimiento innovador y de la concepción colegiada de la investigación científico-tecnológica. De la misma manera, Carrera y Barrón (2015), al referirse a los programas de postgrados, reconocen que “se tiene un descuido en el diseño curricular el cual se asume como una carga de materias, no como una alternativa para formar investigadores” (p. 48).

En síntesis, la crítica al modelo asignaturista, genérico en los postgrados, muestra desde diversas perspectivas (Carrera & Barrón, 2015; Lanz, 2003; Morles, 1991; Rama, 2007) las deficiencias formativas en materia investigativa, en el trabajo en equipo y, sobre todo, en la construcción de un pensamiento sistémico que favorezca la capacidad de diálogo inter y transdisciplinario en los estudiantes.

El estudio se realizó con los programas de postgrado de la FFyL-UACH cuya experiencia en materia de estudios postgraduados se inició en el año 2000 cuando se creó la Maestría en Ciencias de la Educación. Más tarde, en el año 2005 comenzó a ofrecerse la Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información, al igual que las maestrías en Educación Superior y en Humanidades, y la Maestría en Periodismo. El doctorado en Educación tuvo su origen en el año 2005 y continúa vigente. Actualmente la FFyL tiene activos tres programas de postgrado: la Maestría en Investigación Humanística, la Maestría en Innovación Educativa, y el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades.

Se trató de establecer hasta qué punto la estructura de los planes de estudio de los programas de postgrado mencionados se fundamenta en el principio de transversalidad o si, por el contrario, se mantiene una estructura cerrada con aislamientos fuertes entre los contenidos, cuya incidencia se expresa en prácticas pedagógicas aisladas, en aprendizajes individualizados que inhiben el desarrollo de proyectos colegiados,

basados en enfoques socializados, compartidos, o transversales que pudieran generar escuela de pensamiento de relevancia e impacto.

De allí la importancia que tuvo la investigación y la percepción de los actores implicados (docentes, estudiantes, egresados y administrativos) sobre el modelo formativo de los postgrados de la FFyL, al definir el tipo de cultura formativa e investigativa subyacente a ellos.

Bien sabemos que el siglo XXI ha generado una diversidad de problemas culturales, educativos, económicos, que hoy tienen un comportamiento sistémico, por no decir transversal. Estos no pueden seguir siendo objeto de estudios disciplinares aislados y jerarquizados. Se requiere el diálogo inter y transdisciplinario entre los diferentes campos epistémicos para lograr resolverlos. Esto significa dar un vuelco grande al proceso formativo en los postgrados, tanto en materia docente como en materia investigativa. El requerimiento básico para lograr esta transformación desborda el simple sentido voluntarista, y plantea la necesidad de transformar las relaciones entre la organización académica y la organización curricular.

Transversalidad y formación transversal

Las referencias a la transversalidad se presentan en un amplio marco de relaciones, que abarcan varios campos de aplicación como las ciencias sociales, la promoción de la salud, y una variedad de problemas como la pobreza, la desigualdad, el medio ambiente, el género, y prácticas como la investigación y la investigación educativa (Moreno, 2005; Saur, 2013). Sin embargo, es en el campo educativo donde sus aplicaciones han sido exhaustivas, de manera especial en el campo curricular. La literatura revisada cruza las dimensiones filosófica, epistemológica y sociológica, aunque también hace referencia a las dimensiones curricular y pedagógica en la medida en que la transversalidad se ha aplicado a problemas curriculares y pedagógicos relacionados con la educación superior.

Quizás una de las manifestaciones de la transversalidad es la trascendencia de los límites (Dogan, 1997; Gibbons, 1998; Lyotard, 1987; Nicolescu, 1996), y sus realizaciones en la educación a través de la transformación del currículo clásico hacia un currículo transversal.

La dimensión filosófica de la transversalidad se ha ubicado alrededor de la razón transversal planteada en la obra de Welsch y de algunos de sus intérpretes, especialmente Bermejo (2005), y en los puntos de vista de Deleuze y Guattari (1988). También se ha referido a ella autores como Van Huyssteen (2007), Schrag. (1994), Pryor (2014), Taylor (2009), Botha (2014) y otros de igual importancia.

Mientras Welsch asocia la transversalidad a la razón y propone el concepto de *razón transversal*, Bermejo (2005) considera la transversalidad como parte de un nuevo paradigma cultural cuyo núcleo está definido por la pluralidad que se opone al “pensamiento anti unitarista” (p. 5). Para Bermejo, la transversalidad favorece relaciones y contactos entre paradigmas diferentes que se cruzan, se imbrican, tienen intersecciones y permiten el tránsito de uno a otro paradigma. El estudio de Bermejo da cuenta de la transversalidad en términos de tránsito, entrecruzamiento o articulación de paradigmas que flexibilizan sus límites.

El análisis de la transversalidad pone de manifiesto nuevos territorios, zonas intermedias, nuevas fronteras de contornos imprecisos que van más allá de un estudio de los paradigmas centrados en unidades aisladas. Este punto de vista puede ser un aporte importante al análisis de la transversalidad curricular.

Otras referencias a la transversalidad se encuentran en Adam Pryor (2014), quien argumenta que la transversalidad va más allá de la interdisciplinariedad. Por su parte, Van Huyssteen (2007) define transversalidad como “el modo por medio del cual se integran narrativas diversas y algunas veces conflictivas en un todo razonable” (p. 8). Con referencia a la educación, Taylor (2009) plantea que, en lugar de producir narrativas intradisciplinarias solo relevantes para los miembros de un campo o subcampo disciplinario, debiera optarse por enfoques orientados a problemas, los cuales permiten producir conocimiento en los intersticios de las disciplinas. Por lo tanto, aboga por una comprensión de las áreas de investigación como nodos de una red que articulan diversos campos.

Otro de los estudios sobre la transversalidad se presenta en autores como Deleuze y Guattari. De acuerdo con ellos, no hay conceptos simples: “todos son complejos, todos están constituidos por multitud de elementos interconectados, (...) un concepto está constituido por otros componentes, y estos a su vez por otros, y así sucesivamente (citado en Parmeggiani, 2002, p. 224). El proceso de producción de conceptos sigue diferentes rutas y se realiza en contextos que se relacionan entre sí. Esto ocurre con el concepto de transversalidad, el cual no puede entenderse en términos unívocos o lineales, sino en términos de las tensiones entre lo universal y lo particular y viceversa, o entre lo micro y lo macro.

Como puede observarse, los estudios filosóficos sobre la transversalidad pueden ser de gran importancia para comprender este concepto en los procesos formativos y, de manera específica, en el currículo. Al respecto, Aguilar (s.f.) considera que la transversalidad podría servir como medio para reconstruir las instituciones rígidas, burocráticas, jerárquicas como la universidad. Así mismo, de Toro (2006) plantea que “la transversalidad tiene consecuencias tanto para la organización institucional como para el currículum” (p. 209), debido a que una teoría transversal permitiría integrar elementos de diversos campos (conocimientos, prácticas, técnicas, tecnologías), niveles y dimensiones, para la investigación, análisis, descripción e interpretación de fenómenos y, en general, de muchos objetos socioculturales que trascienden la especificidad del objeto disciplinario.

La transversalidad curricular produce nuevas prácticas pedagógicas y, en este sentido, nuevas formas de interacción social. De allí que estructuralmente la organización de un currículo sin fronteras entre campos, áreas, componentes, no solo genera otras formas de organización que efectivamente respondan a una nueva cultura curricular, sino que también ejerce un fuerte impacto sobre las prácticas pedagógicas, las cuales se expresan en nuevas modalidades de interacción social entre los maestros y los alumnos.

La transversalidad puede, entonces, considerarse una forma de organización alternativa al currículo universitario clásico. Son diversos los estudios que la abordan. Entre la vasta literatura podemos citar, como ejemplos, los trabajos de Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015), “Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular”; Fernández Batanero (2004), “La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural”; Ahumada A. (1998), “La temática transversal: posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular”. Estos son solo algunos ejemplos de la vasta lista de artículos sobre el tema, unos teóricos y otros aplicados.

A su vez, la perspectiva de Jiménez Barros (2001) aborda las diferentes formas de definir las relaciones supradisciplinares del conocimiento científico hasta la transversalidad didáctica. El estudio de Torres y Fernández (2015) sobre la transversalidad

curricular analiza las diferentes concepciones del currículo y los problemas para su implementación, desde la integralidad a nivel universitario. También se encuentran los estudios de Fernández Batanero (2004) y Coll (1995).

Como puede observarse, los conceptos de transversalidad y transdisciplinariedad son el producto de cambios sustanciales en la estructura del conocimiento. La importancia que tienen para la construcción de procesos alternativos es crucial en una época en la cual ha cambiado la visión y el uso del conocimiento, el saber performativo se ha impuesto y, al calor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han transformado las formas de acceso al conocimiento, las relaciones pedagógicas, el aprendizaje, que han convertido a los estudiantes en sujetos performativos de saber tecnológico que interactúan de otra manera, piensan y sienten de otra manera. Esto debiera ser un objeto de estudio central en el campo curricular, especialmente cuando se trata de construir nuevas propuestas formativas que se correlacionen con los signos que produce el siglo XXI.

Del concepto y proceso metodológico

Generalmente toda investigación se mueve en dos planos complejos. Por una parte, se encuentra el plano objetivado de estructuras y relaciones; por la otra, está el plano subjetivo referido a las formas de interpretación de los actores sociales. En el caso de la investigación que aquí se reporta, este plano ilustra cómo los significados, situaciones, objetos o eventos se articulan en procesos de interacción de los actores académicos y facilitan la construcción de un escenario cognitivo, esencial para comprender la relación entre las estructuras curriculares vigentes y las estructuras curriculares propuestas. El plano subjetivo se relaciona con los significados construidos alrededor de dichas estructuras, la experiencia de los actores con ellas (adhesiones, resistencias, conflictos, etc.) y las propuestas de su transformación.

El modelo metodológico se expresó en la construcción de un lenguaje teórico que implicó la formulación de descriptores para la recolección de datos y su posterior análisis. Dichos descriptores sirvieron para orientar la interpretación sobre la transversalidad. Estos fueron: las políticas institucionales y los lineamientos sobre flexibilidad curricular y transversalidad. La investigación se ubicó dentro del campo curricular. En ella se tomó como objeto de estudio el currículo, así como los principios orientadores de un currículo flexible. A partir de la información recolectada de los administradores, docentes, estudiantes y egresados de los programas de postgrado se consideraron los significados que estos actores académicos le asignaron a la formación en las maestrías y el doctorado de la FFyL, y a los fundamentos de los programas (flexibilidad, transdisciplinariedad y transversalidad).

Diseño del estudio

La población estuvo constituida por seis administrativos, 35 docentes, 75 estudiantes, pertenecientes a los programas de Maestría en Innovación Educativa, Maestría en Investigación humanística y Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, y 29 egresados de la FFyL de la UACH. De esta se tomó una muestra por conveniencia. Se seleccionó este tipo de muestra dado que la población, como se dijo anteriormente, era muy extensa y no todos los participantes estaban disponibles y al alcance del investigador. Se aplicaron cuatro cuestionarios relativamente similares (uno por cada grupo de actores) para establecer la valoración sobre la flexibilidad, la transdisciplinariedad y la transversalidad, inherentes a la estructura curricular de los programas

seleccionados para el estudio. Para tal efecto se revisaron instrumentos sobre percepción de actores; se elaboró una serie de indicadores en forma de enunciados que fueron valorados por los participantes seleccionados en la escala “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo”, “Indeciso”, “No sé”; y se definieron algunas categorías que permitieron agrupar los ítems de los respectivos instrumentos –conocimiento, selección, organización, integración, administración, capacitación–.

Análisis de los resultados

Con el propósito de establecer la percepción de los cuatro actores sobre los diversos aspectos de la transversalidad curricular se elaboraron cuatro cuestionarios que se aplicaron a cada uno. Los cuestionarios fueron similares, aunque presentan algunas modificaciones en ciertos enunciados, dada la necesidad de contextualizar ciertos aspectos específicos.

De una población de 145 actores académicos (35 docentes, 75 estudiantes, 29 egresados y 6 administrativos) respondieron 10 docentes, 75 estudiantes, 13 egresados y 6 administrativos.

El análisis cuantitativo de los resultados arrojados por el cuestionario sobre los aspectos de la transversalidad curricular seleccionados se realizó con el programa Microsoft Excel para la visualización y estudio de los datos, obteniendo estadísticas de resumen que permiten mejorar la comprensión del contexto a través de tablas y gráficos.

Debido a que la percepción frente a la transversalidad curricular es una variable latente (también conocida como variable oculta), fue necesario construir un instrumento de medición que valorara dicha variable. Para ello fue utilizada la escala tipo Likert, la cual corresponde a una escala de calificación que permite puntuar la reacción de cada participante frente a un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones (Sampieri, et al, 2010). No obstante, se decidió añadir una sexta opción orientada al desconocimiento del tema que se trata en la afirmación. Una vez que se realizó esta cuantificación se efectuó la imputación de datos faltantes con la respuesta de mayor frecuencia (Moda) para cada uno de los ítems en el cual el actor contestó no saber, y que corresponde a menos del 25% de las respuestas del ítem.

Para obtener la puntuación final en cada categoría se utilizó la escala aditiva, de la cual el resultado es la suma de las valoraciones de cada afirmación por individuo. Posteriormente el resultado fue representado en una escala de 0 a 100 para mejorar su interpretación. Por ejemplo, si a un individuo se le presenta un conjunto de 10 afirmaciones y cada una la puntúa de 1 a 5, su puntuación final (PF) corresponderá a la suma de esos 10 puntajes, y para convertirlo en un puntaje de 0 a 100 es necesario hacer la siguiente transformación (IBM, 2010):

$$PF1 = \frac{PF - 1 * 10}{5 * 10 - 1 * 10} * 100$$

Este índice permite representar la percepción final que tiene cada participante frente a cada una de las categorías evaluadas y cuyo promedio significaría la percepción conjunta, donde seguidamente se ubicará en el intervalo que corresponda según la siguiente clasificación:

- [0 – 25] puntos: Percepción muy desfavorable
- [25 – 50] puntos: Percepción desfavorable
- [50 – 75] puntos: Percepción favorable
- [75 – 100] puntos: Percepción muy favorable

Percepción de los docentes

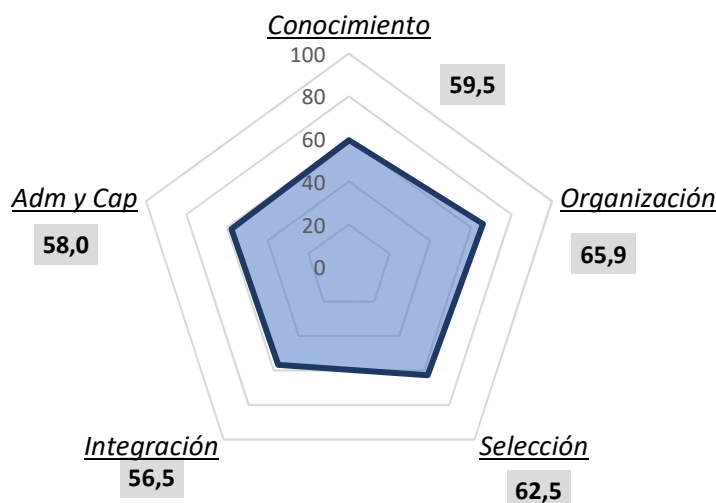
Para medir la percepción de los docentes se utilizó un conjunto de 33 ítems los cuales fueron distribuidos en las categorías evaluadas de la siguiente manera:

- Conocimiento: ítems 1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 17, 20, 27
- Organización: ítems 6, 7, 9, 19, 22, 23, 28, 29
- Selección: ítems 8, 11, 26, 31
- Integración: ítems 10, 18, 21, 24, 25
- Administración y Capacitación: ítems 5, 12, 30, 32, 33

Inicialmente se identificó que el ítem con mayor desconocimiento entre los docentes correspondía al 31, “Los seminarios de los programas de postgrado de la FFyL tienen un excesivo número de contenidos”, pues el 30% de los encuestados indicó no saber. Por lo tanto, fue excluido del estudio obteniendo finalmente un conjunto de 32 afirmaciones puntuadas de 1 a 5.

El gráfico de radar es útil para mostrar visualmente las puntuaciones del estado actual vs el estado ideal (el cual corresponde a obtener un puntaje frente a la percepción cercano a 100). Por lo tanto, la figura 1 permite visualizar la percepción de los docentes frente a cada una de las categorías. En ella se muestra que hay una percepción favorable en cada uno de los aspectos de transversalidad curricular, donde sobresalen la selección (62.5) y organización (65.9). Estas dos últimas valoraciones pueden considerarse relativamente favorables y no indican una percepción total con respecto a una organización curricular transversal. Esta consideración se hace en virtud de que el conocimiento sobre la transversalidad tiene una favorabilidad bastante débil, lo que significa que no es total entre los docentes de la Facultad. Igual interpretación puede darse a las categorías administración y capacitación, y a la categoría integración.

Figura 1. Percepción de aspectos de transversalidad curricular de los docentes



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, estos 5 puntajes son promediados para obtener la percepción general de los docentes, obteniendo así un puntaje de 60.5 que indica que hay una percepción más o menos favorable, o relativamente débil, con respecto a los aspectos evaluados de transversalidad curricular.

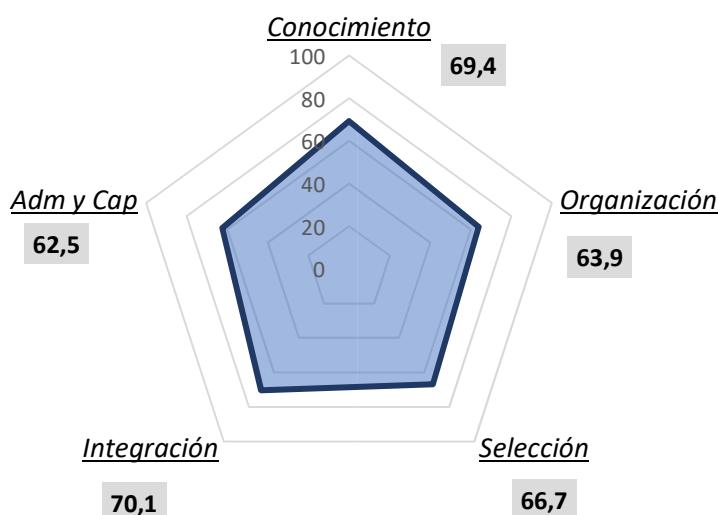
Percepción de los administrativos

Para medir la percepción de los administrativos se utilizó un conjunto de 32 ítems, los cuales fueron distribuidos en las categorías evaluadas de la siguiente manera:

- Conocimiento: ítems 1, 2, 3, 4, 10, 17
- Organización: ítems 21, 22, 27
- Selección: ítems 7, 8, 25, 26, 30
- Integración: ítems 9, 13, 14, 18, 20, 24
- Administración y Capacitación: ítems 5, 6, 12, 15, 19, 29, 31, 32

Todos los ítems presentaron calificación de 1 a 5, lo cual indica que ninguna afirmación era desconocida para los actores en este caso. De esta manera se procedió a calcular la percepción de cada aspecto tal como se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Percepción de aspectos de transversalidad curricular de los administrativos



Fuente: Elaboración propia

En términos generales se encontró que todas las categorías presentan una percepción favorable, y sobresalen los aspectos relacionados con Conocimiento (69.4) e Integración (70.1), donde finalmente el puntaje promedio de las 5 categorías evaluadas corresponde a 66.5, indicando así, una percepción favorable de los administrativos frente a la transversalidad curricular. Una de las posibles interpretaciones sobre la favorabilidad de la percepción de los administrativos es, quizás, el hecho de pertenecer a un grupo que orienta los aspectos académico-administrativos de la FFyL y esto hace que su punto de vista esté dirigido a defender las políticas y prácticas de la Facultad. Este es un aspecto que merece mayor estudio, sobre todo, cuando se trata de indagar sobre el posicionamiento académico en relación con la dinámica de los procesos curriculares o pedagógicos. Otro factor que pudo incidir en las respuestas de los admi-

nistrativos es su escaso número. Es común que estos posean una especie de hábito defensivo frente a la manera como se piensa y se actúa en una unidad académica, pues consideran que una autocrítica puede incidir en la percepción que de ellos tienen otros actores. En síntesis, las interpretaciones pueden ser diversas y muestran que no es fácil recuperar sus puntos de vista pues estos están cooptados por la posición de poder que ocupan.

Percepción de los estudiantes

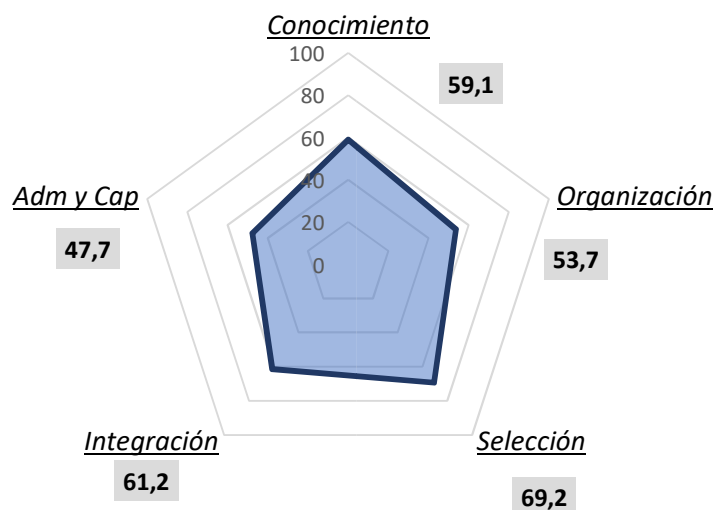
Para medir la percepción de los estudiantes se utilizó un conjunto de 30 ítems los cuales fueron distribuidos en las categorías evaluadas de la siguiente manera:

- Conocimiento: ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9, 15, 16
- Organización: ítems 5, 19, 20, 25, 26, 28
- Selección: ítems 7, 10, 23, 24
- Integración: ítems 8, 12, 13, 17, 22
- Administración y Capacitación: ítems 11, 14, 18, 29, 30

Se identificó que los ítems con mayor desconocimiento entre los estudiantes correspondían al 7, “La selección de los contenidos de los seminarios de postgrado se realiza de manera colegiada” y al 19, “La organización curricular de los programas de postgrado está centrada en contenidos temáticos que selecciona cada docente”, pues el 25% de los encuestados indicó no saber acerca de la afirmación, por lo tanto fue excluido del estudio obteniendo finalmente un conjunto de 28 afirmaciones puntuadas de 1 a 5.

Según los resultados presentados en la Figura 3, la mayoría de las categorías tuvieron una percepción favorable a excepción de la de administración y capacitación, la cual obtuvo una percepción desfavorable (47.7)

Figura 3. Percepción de aspectos de transversalidad curricular de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En general, la percepción de los estudiantes acerca de la transversalidad curricular corresponde a 58.2, indicando así una percepción favorable que es bastante débil, dado su poco conocimiento (59.1) a pesar de que estos valores se ubican en el rango favorable. Si se analiza la percepción de la transversalidad en relación con la organización de los contenidos se pueden inferir el relativo desconocimiento de las

implicaciones de la transversalidad en dicha organización (53.7) y el relativo desconocimiento de cómo está organizado el currículo de los programas de postgrado de la FFyL. Esta valoración entra en tensión con la de la transversalidad en términos de integración que alcanza un 61.2. El concepto de transversalidad implica otros relacionados como organización e integración. Dicho de otra manera, la transversalidad presupone una organización integrada que va más allá de las limitaciones que imponen los contenidos aislados de las asignaturas o sus equivalentes, los seminarios. El análisis de los programas mostró, por ejemplo, que la organización está mediada por límites rígidos entre los contenidos.

Llama la atención la alta favorabilidad sobre la selección. Esto quizás en razón de que cada estudiante selecciona de manera individual su proyecto de investigación. No obstante, frente a la transversalidad la selección se realiza de manera colegiada dado que los proyectos implican la participación colectiva. Las respuestas en este caso son un ejemplo de la cultura de la investigación aislada en la cual cada estudiante desarrolla su proyecto de manera solitaria.

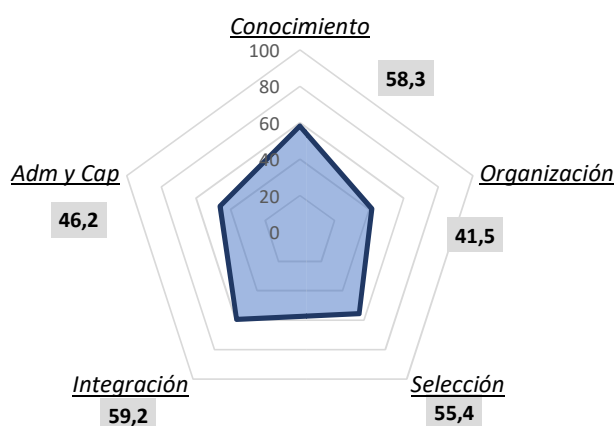
Percepción de los egresados

Para medir la percepción de los egresados se utilizó un conjunto de 33 ítems los cuales fueron distribuidos en las categorías evaluadas de la siguiente manera:

- Conocimiento: ítems 1, 2, 3, 4, 10, 15, 17, 20, 27
- Organización: ítems 19, 22, 23, 28, 29
- Selección: ítems 7, 8, 11, 26, 31
- Integración: ítems 9, 14, 18, 21, 25
- Administración y Capacitación: ítems 5, 12, 30, 32, 33.

Los ítems con mayor desconocimiento correspondieron al 5, “La FFyL tiene programas de capacitación en transversalidad curricular dirigido a docentes” y 33, “La capacitación en transversalidad curricular para los docentes de los postgrados de la FFyL es insuficiente” ya que el 46% de los egresados manifestaron no tener conocimiento sobre dichas afirmaciones y por ende se excluyeron del estudio, dejando un total de 31 ítems.

Figura 4. Percepción de aspectos de transversalidad curricular de los egresados



Fuente: Elaboración propia

La figura 4 permite evidenciar que los egresados tienen una percepción desfavorable tanto de las categorías de administración y capacitación (46.2), como de organización (41.5). Las tres categorías restantes de la transversalidad curricular fueron calificadas

cadadas con una percepción relativamente favorable. Finalmente, la percepción general (52.1) de los aspectos evaluados por parte de los egresados indican una favorabilidad muy débil con respecto a las afirmaciones dadas. Esto nos muestra que los egresados no tienen un conocimiento amplio de los aspectos que configuran la transversalidad curricular en los programas de la Facultad. De hecho, el estar alejado de la Universidad y el no tener acceso a programas de capacitación (categoría valorada con 46.2) son indicadores de la necesidad de tener una mayor interacción con los egresados, al mismo tiempo son expresiones de la calidad de los programas y portan trazos o huellas de su paso por el mismo. A la luz de la percepción del grupo de egresados sería conveniente crear un programa de capacitación que les permitiera participar de las actualizaciones académicas y de los desarrollos investigativos que se adelantan.

Percepción general: comparación entre actores

Una vez que se recolectaron las perspectivas frente a distintos aspectos de la transversalidad curricular por parte de todos los actores, se puede destacar que:

La categoría conocimiento fue mejor evaluada por los administrativos, pues, aunque todos indicaron tener una percepción favorable, la percepción supera los 60 puntos, lo cual podría indicar que la favorabilidad frente este aspecto es positivo aunque no de manera superior.

La categoría de organización obtiene una percepción favorable en 3 de 4 actores. Sin embargo, en el caso de los egresados esta percepción es negativa, ya que se inclina a la desfavorabilidad.

En cuanto a la selección todos los actores tienen una percepción favorable, no obstante se resaltan los casos de docentes, administrativos y estudiantes que superan los 60 puntos, lo cual puede indicar una favorabilidad superior frente a egresados.

La percepción de administrativos frente al resto de los actores se muestra positivamente pues, aunque todos indican percepción favorable, al superar los 70 puntos se podría pensar que hay una alta favorabilidad frente este aspecto de manera superior.

En cuanto a la administración y capacitación tanto estudiantes como egresados manifestaron tener una percepción desfavorable.

En términos generales, todos los actores tienen una percepción favorable frente a los diferentes aspectos evaluados en la transversalidad curricular, aunque, como se ha dicho, no es una favorabilidad fuerte. Sin embargo, los docentes y administrativos resaltan dicha conclusión de manera positiva.

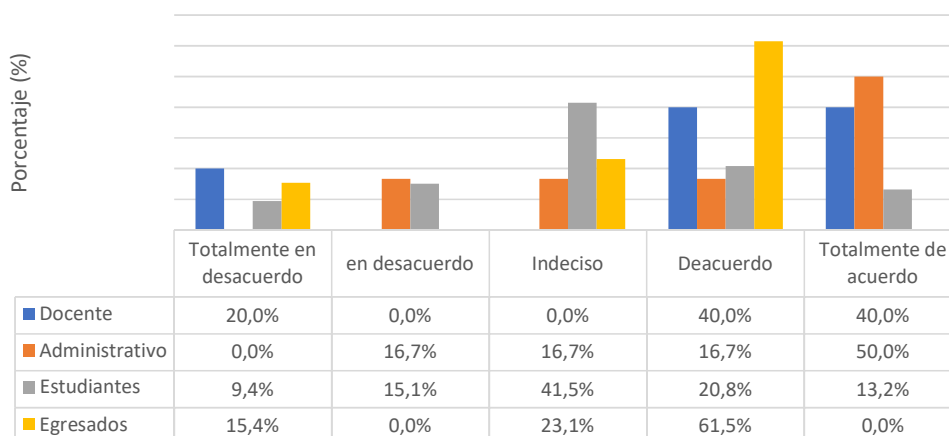
Tabla 1. Valoración de las categorías de análisis por los actores académicos

Categoría	Docentes	Administrativos	Estudiantes	Egresados
Conocimiento	59.5	69.4	59.1	58.3
Organización	65.9	63.9	53.7	41.5
Selección	62.5	66.7	69.2	55.4
Integración	56.5	70.1	61.2	59.2
Administración y Capacitación	58.0	62.5	47.7	46.2
General	60.5	66.5	58.2	52.1

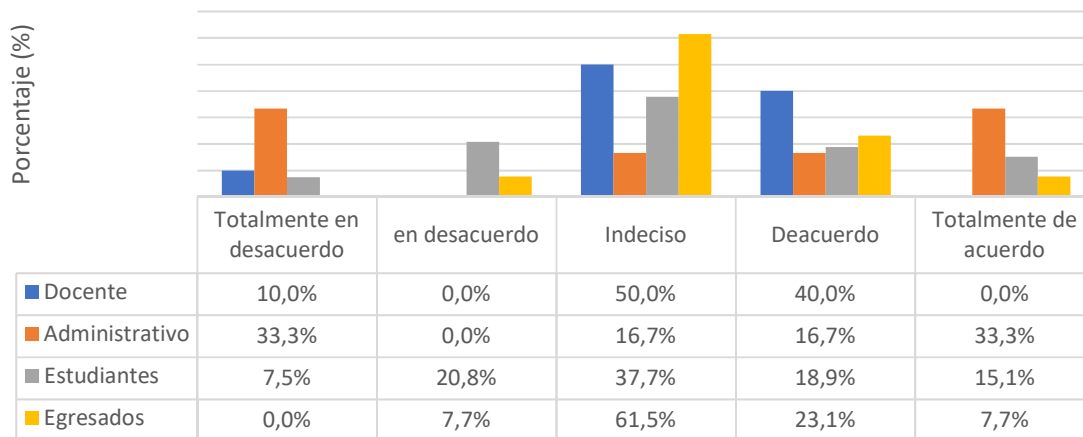
Análisis de categorías de los actores académicos

En esta sección se analizan los resultados estadísticos con el propósito de mostrar las variaciones de las categorías indagadas entre los actores académicos.

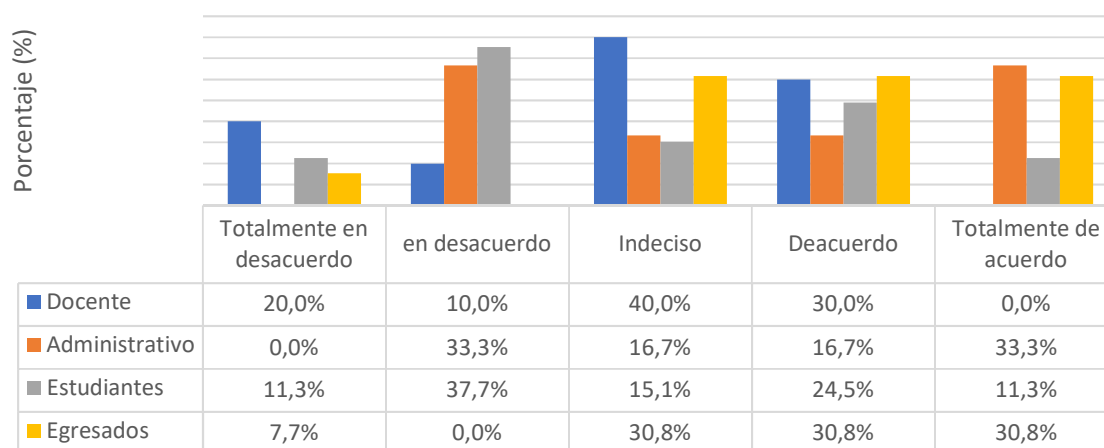
1. La FFyL cuenta con un modelo de formación flexible para los postgrados: La mayoría de los actores expresaron estar de acuerdo con la afirmación, lo cual implica que la percepción obtenida puede ser positiva dado el cumplimiento del modelo de formación, no obstante, los estudiantes indicaron estar indecisos, lo cual puede deberse al desconocimiento del modelo o no estar totalmente de acuerdo con este.



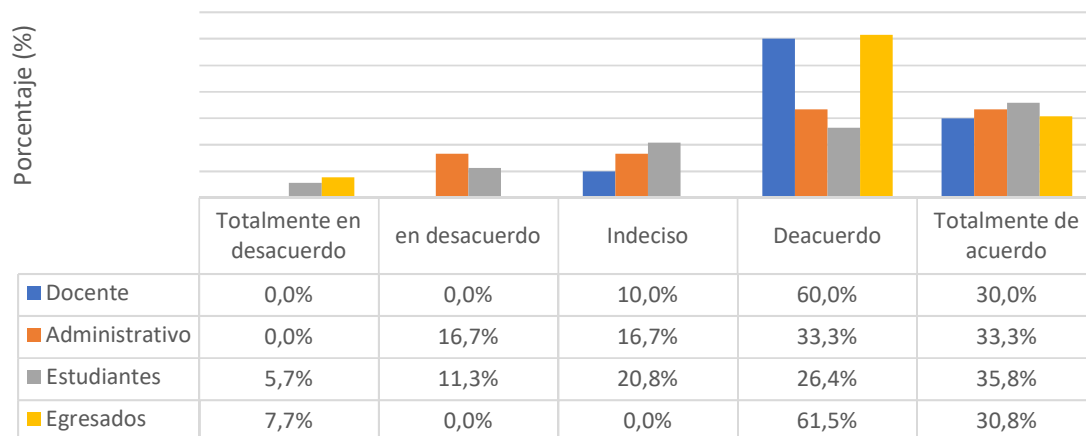
2. La FFyL difunde los criterios de flexibilidad curricular entre los docentes: Los docentes, estudiantes y egresados manifestaron en su mayoría estar indecisos frente a este enunciado. Esto podría indicar que existe un conocimiento muy escaso acerca de los criterios de flexibilidad, lo cual recae en no tener una posición definida. Por otra parte, cerca del 50% de los administrativos indicaron tener una concordancia positiva frente al aspecto evaluado.



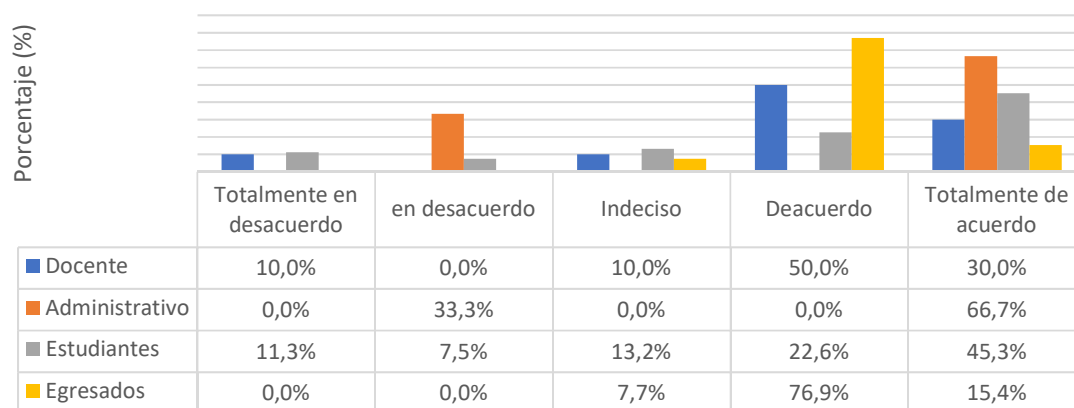
3. Los lineamientos de flexibilidad curricular en los programas educativos de la FFyL son comprensibles: En su mayoría, los docentes se encuentran indecisos frente a la afirmación según la cual los lineamientos de la flexibilidad curricular son comprensibles, mientras que administrativos y egresados mencionan estar de acuerdo con la comprensión de estos. Cabe resaltar que los estudiantes expresaron una opinión negativa frente a esta afirmación, pues cerca del 49% manifestaron estar en desacuerdo.



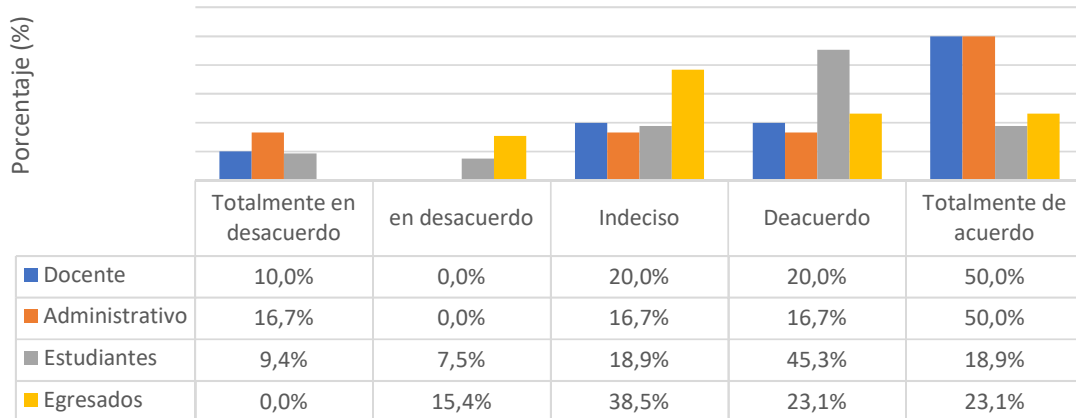
4. El modelo de formación de los postgrados de la FFyL se considera transversal: En términos generales, los 4 actores evaluados indicaron estar de acuerdo (parcial o totalmente) con que el modelo de formación se considera transversal, esto puede deberse a que la información sobre el mismo ha sido clara. A pesar de esto hay alguna indecisión en los administrativos, docentes y estudiantes.



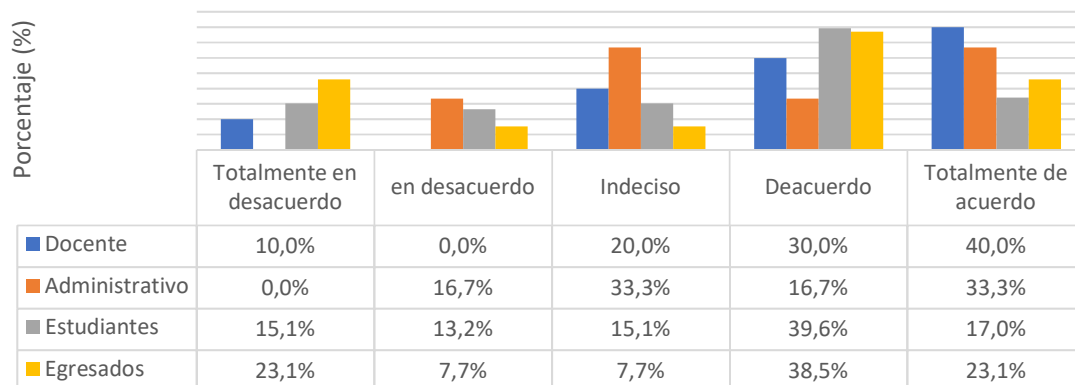
5. La transversalidad curricular favorece en los postgrados el desarrollo de proyectos integradores: Más del 50% de los encuestados dentro de cada grupo de actores declaró estar de acuerdo con que esta transversalidad curricular influye en el desarrollo de proyectos integradores. Hay, sin embargo, una masa crítica que es minoritaria, pero que deja inquietudes sobre la influencia de la transversalidad en la integración de los proyectos.



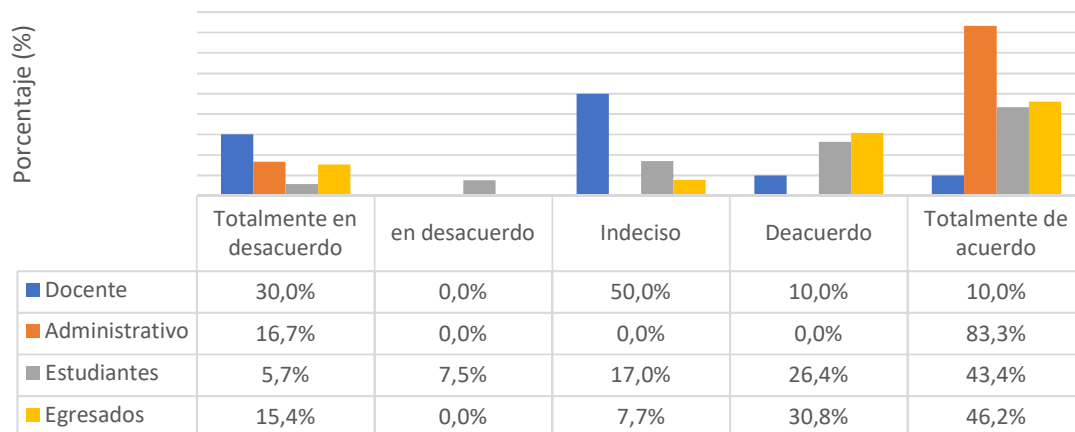
6. En los postgrados de la FFyL se promueve la discusión sobre transversalidad curricular: Docentes, administrativos y estudiantes indicaron tener una percepción favorable frente a la afirmación planteada dado que se encuentran de acuerdo. No obstante, es preciso aclarar que los egresados en su mayoría indicaron estar indecisos frente al tema, esto puede deberse a que no todos tienen pleno conocimiento frente a la temática evaluada.



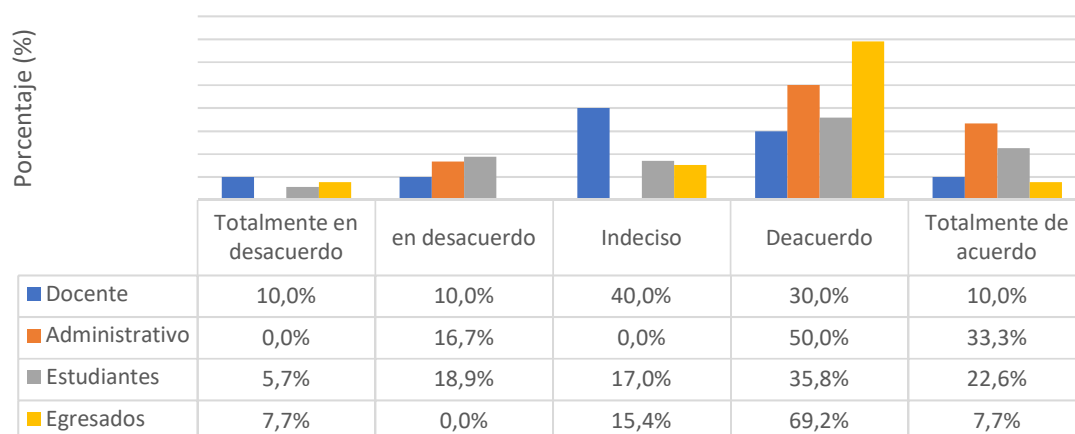
7. La transversalidad curricular favorece el desarrollo de la investigación de problemas de manera colegiada: Todos los actores indicaron estar altamente de acuerdo con la afirmación, lo que indica o pone en manifiesto que los factores asociados a la transversalidad curricular son óptimos para fortalecer el desarrollo de los problemas de manera conjunta. Esto riñe con la realidad de los procesos investigativos de los estudiantes, debido a que cada uno desarrolla su investigación de manera aislada.



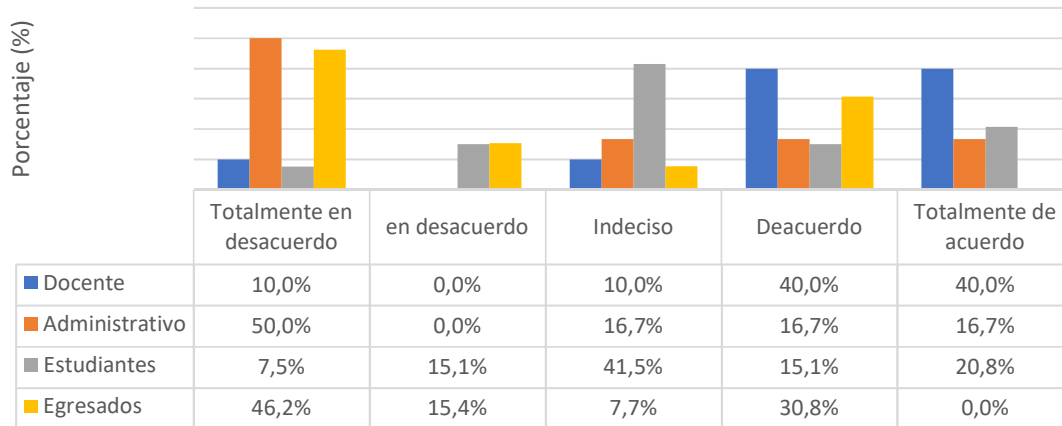
8. La investigación de problemas transversales debiera ser la base del proceso formativo en los postgrados de la FFyL: A pesar de que los administrativos, estudiantes y egresados están de acuerdo con la afirmación planteada, hay un porcentaje considerable de docentes que indican estar indecisos o totalmente en desacuerdo (80%)



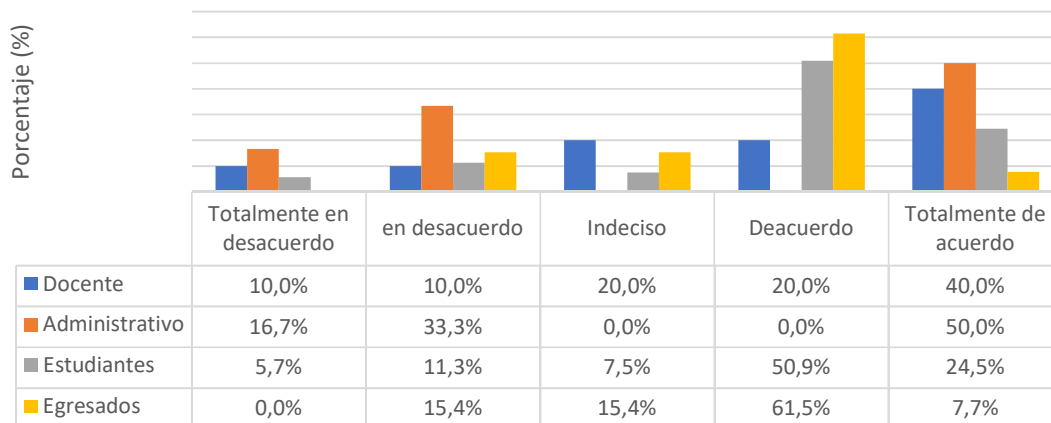
9. En los seminarios que se imparten en los postgrados de la FFyL se fomenta el espíritu colaborativo en los estudiantes: La mayoría de los actores manifiestan estar de acuerdo con la afirmación planteada, aunque no de manera total, sin embargo, los docentes muestran un gran porcentaje de indecisión, lo cual puede deberse a que no todos los seminarios logran fomentar el espíritu colaborativo.



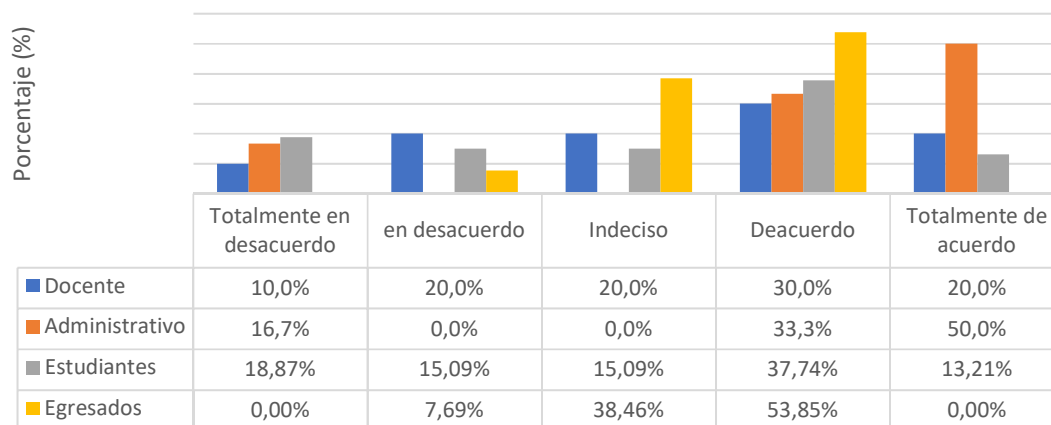
10. El cambio a un modelo de formación transversal en los postgrados de la FFyL afectará la organización curricular de los programas: Dada la afirmación es posible identificar diversas opiniones: Por el lado administrativo y de egresados se percibe una disconformidad, ya que un gran porcentaje de estos (50% y 46.2%) indicaron estar totalmente en desacuerdo. Por el lado de los estudiantes, se encuentran indecisos a emitir una opinión parcial o total frente a la afirmación y, por último, la mayoría de los docentes (80%) se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con lo expresado.



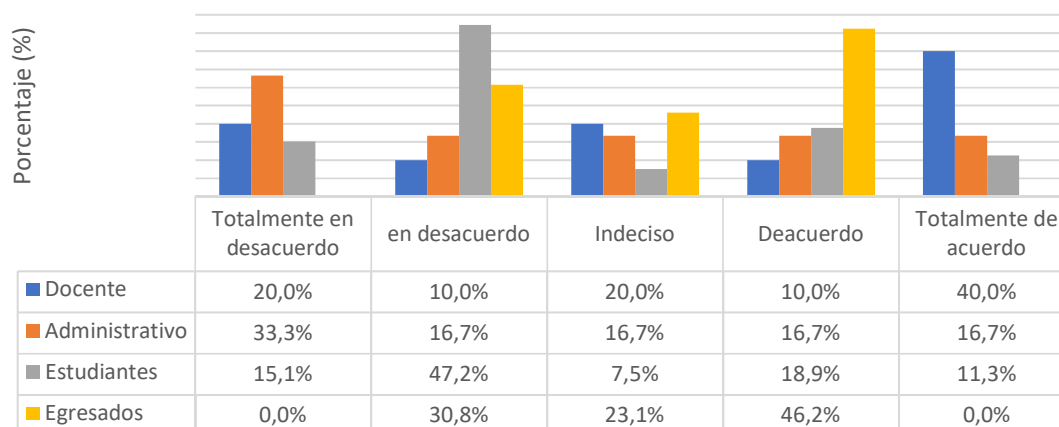
11. A cada docente de la FFyL le corresponde seleccionar el contenido de los seminarios de postgrado que desarrolla: En términos generales se aprecia una concordancia positiva respecto a la afirmación, lo cual indica que se puede percibir un cumplimiento de los docentes en la selección del contenido de los seminarios. Sin embargo, la mitad de los administrativos indicaron no estar de acuerdo (sea parcial o totalmente) con la afirmación.



12. La organización curricular de los programas de postgrado de la FFyL se caracteriza por la integración de los contenidos formativos: Se encontró que la concordancia positiva frente a este punto es parcial o total, en su mayoría, para cada uno de los cuatro agentes. Esto evidencia, al parecer, una integración de los contenidos formativos. No obstante, un 38% de los egresados indicaron estar indecisos, lo cual puede deberse a desinformación sobre el tema, y un 50% aproximado de estudiantes no comparten esta afirmación.



13. Introducir la transversalidad en los programas de postgrado de la FFyL es una tarea muy difícil, dado los trámites administrativos que hay que realizar: Se evidenció que un alto porcentaje de administrativos y estudiantes indicaron que están en desacuerdo con la afirmación según la cual los trámites administrativos no son difíciles para introducir este tema. Sin embargo, docentes y egresados manifestaron en su mayoría estar de acuerdo, lo que podría indicar que consideran los trámites administrativos como un limitante.



Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito analizar la percepción de un grupo de actores académico-administrativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua en relación con la transversalidad. El concepto se considera asociado a la transformación de las formas de organización del conocimiento y de los problemas en el campo educativo. En este sentido, podemos decir que la transversalidad puede considerarse un cambio de paradigma que desde hace algunas décadas empezó a legitimar nuevas formas de organización del conocimiento.

El artículo es igualmente una apuesta a la necesidad de transformar el escenario formativo de muchos programas de pregrado y postgrado con base en el enfoque de la transversalidad que permita generar nuevos modelos de formación. Es evidente que los cambios curriculares hacia un modelo de formación transversal no son fáciles por numerosos motivos que no son objeto de estas conclusiones. Sin embargo, el

artículo es un intento para desarrollar propuestas orientadas a que los procesos formativos sean más articulados, produzcan un pensamiento sistémico y promuevan una investigación en la cual se logre aplicar la transdisciplinariedad y la transversalidad.

Como problema central se consideró la diversidad de las estructuras organizativas del currículo de la educación superior y se mostró como la fragmentación disciplinaria tiene un efecto muy grande en la organización curricular compuesta de asignaturas, cursos o seminarios, que expresan el aislamiento disciplinario. También se mostró que en los postgrados se reproduce el modelo formativo del pregrado, siendo este un problema en la educación superior, no solo teórico sino práctico. De la misma manera se consideró la investigación asociada a proyectos solitarios con poco impacto en la comunidad académica o científica.

En el desarrollo del estudio se examinaron la Maestría en Investigación Humanística, la Maestría en Innovación Educativa, y el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la FFyL de la UACH. Se encontró que hay fragmentación curricular en estos programas, a pesar de los esfuerzos por brindar una formación más integrada e integral y por fundamentarse en un discurso promotor de la transdisciplinariedad. También se encontró que no existe integración en el proceso de investigación y que esta no se basa en proyectos colegiados, fundamentados en enfoques socializados, compartidos, y mucho menos, transversales.

El desarrollo metodológico del estudio permitió establecer la forma en que los actores de la FFyL vivenciaban e interpretaban los conceptos de transversalidad y transdisciplinariedad. Metodológicamente, se analizó el plano subjetivo relacionado con las posiciones de los actores de la Facultad, en este caso, docentes, administradores, estudiantes y egresados. De un total de 145 solo participaron 72, quienes tuvieron el interés de aportar al estudio y quedaron a la expectativa de la propuesta. Se aplicó un cuestionario a cada grupo (o categoría) para conocer su posición con respecto a diversos aspectos de los programas y los conceptos pertinentes que circulan en la Facultad. En el caso de los estudiantes y egresados pareciera que están alejados de los discursos y relatos sobre la flexibilidad, la transdisciplinariedad y la transversalidad. Se encontró que en un gran número de estudiantes no hay una línea de pensamiento coherente.

En síntesis, todas las preguntas se desarrollaron y permitieron mostrar la necesidad de plantear alternativas que permitan reconocer y comprender el sentido de una formación más integrada, más participante, donde la investigación no se convierta en una regularidad metodológica que se sigue habitualmente en el proceso formativo.

Finalmente, examinar la percepción de los actores académicos de la FFyL de la UACH es un esfuerzo por crear nuevas formas de cultura curricular que propicien, a su vez, el redimensionamiento de la formación investigativa y su desarrollo como proceso de producción de conocimiento. El estudio estuvo iluminado por la necesidad de incrementar la exigencia intelectual de la investigación, de hacer de esta un proyecto colectivo y socializado.

Referencias

- Aguilar Camacho, M. J. (s.f.). *Política y Derecho. Estudios para la construcción de la diversidad democrática*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011f/1136/index.htm>
- Ahumada, A. (1998). La temática transversal: posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular. *Pensamiento Educativo*, 22(1), 101-117. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/24929>

- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. Trillas.
- Arredondo, V. (1981, 27-30 de noviembre). *Algunas tendencias en investigación sobre currículum* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad, pluralidad y transversalidad*. Anthropos.
- Botha, C. B. (2014). An interdisciplinary adventure into the worlds of teaching and practical theology. *Verbum et Ecclesia*, 35(1), 1-7
- Carrera Hernández, C., & Barrón, M. C. (2015). Los procesos de formación de los investigadores. *Investigación en ciencias humana*, 6, 45-55.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1995). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- De Toro, A. (2006). Hacia una teoría de la cultura de la “hibridez” como sistema científico “transrelacional”, “transversal” y “transmedial”. En *Cartografías y estrategias de la “postmodernidad” y la “postcolonialidad” en Latinoamérica: “hibridez” y “globalización”* (pp. 195-242). Iberoamericana-Vervuert. https://home.uni-leipzig.de/detoro/wp-content/uploads/2014/03/2006_deToroCartografias.pdf
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre- textos.
- Dogan, M. (1997). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153(11), 1-17.
- Fernández Batanero, J. M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, 5, 76-87.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial.
- Glazman, R., & de Ibarrola, M. (1978). *Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. Nueva Imagen.
- Jiménez Barrios, A. (2001). *Globalisation et intégration culturelle: l'Amérique Latine doit-elle suivre le modèle européen?* Editions l'Harmattan.
- Lanz, C. S. (2003). La formación científica en los estudios de posgrados. Algunas premisas constitutivas. *Espacio abierto*, 12(1), 121-136. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12201506.pdf>
- Liotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Mollis, M., & Etcheverry, J. G. (2003). Posgrados universitarios: ¿Actividad académica o servicios al cliente? El caso de la UBA. *Revista Calidad en la Educación*, 18, 261-277. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n18.400>
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Morles, B. (1991). *La Educación de posgrados en el mundo*. FACES-UVC.
- Muller J. (2008, 26-27 de junio). *Forms of knowledge and curriculum coherence* [Ponencia]. ESRC Seminar Series – Seminar 2: Epistemology and the Curriculum, University of Bath, Inglaterra.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Du Rocher.
- Parmeggiani, M. (2002). Introducción al constructivismo filosófico. *Contraste, Revista Internacional de Filosofía*, 7, 219-237.
- Pryor, A. (2014). *The God who lives: Investigating the emergence of life and the doctrine of God*. Pickwick Publications.
- Rama, C. (2007). *Los posgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Sampier, H., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. *Propuesta Educativa*, 39, 5-12.

- Schrag, C. O. (1994). Transversal rationality. En T. J. Stapleton (Ed.), *The question hermeneutics* (pp. 61-78). Kluwer.
- Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Troquel.
- Taylor, M. C. (2009). End the University as We Know It. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>
- Torres Chirinos, A., & Fernández Sánchez, E. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31 (77), 95-110.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios Básicos de Currículo e Instrucción*. Troquel.
- Van Huyssteen, J. W. (2007). Response to critics. *American Journal of Theology & Philosophy*, 28(3), 409-432.