



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN DE HABILIDADES  
TRANSDISCIPLINARES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO**

**PRESENTA:  
CARLOS MORENO TORRES**

**INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL PARA OBTENER EL  
TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**DIRECTORA DEL TRABAJO: DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ**

**REVISORA: PROFRA. LIGIA COLMENARES VÁZQUEZ**



**MÉXICO, CIUDAD DE MÉXICO  
CIUDAD UNIVERSITARIA  
2024**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

Resumen .....	1
Introducción .....	1
I. Justificación y contexto .....	4
1.1 Justificación del programa Promoción y Fortalecimiento de la Formación Transdisciplinar del Psicólogo .....	4
1.2 Contexto de la institución donde se realizó el Servicio Social .....	5
1.3 Contexto en el que se realizó el programa de Servicio Social .....	5
II. Objetivos .....	6
III. Soporte teórico .....	6
3.1 La transdisciplina en la educación superior .....	6
3.2 Competencias transdisciplinarias .....	11
3.3 Evaluación de competencias transdisciplinarias .....	16
3.4 La transdisciplina en la Facultad de Psicología .....	19
IV. Descripción de las actividades .....	21
4.1 Planeación y elaboración de un directorio de expertos .....	21
4.2 Planeación del rally transdisciplinario .....	22
4.3 Planeación y estructuración del VII Foro de Perspectivas Transdisciplinarias desde la psicología .....	23
4.4 Asesorías a los alumnos para la realización del trabajo final .....	24
4.5 Evaluación de los trabajos finales en el foro .....	25
4.6 Preparación y moderación de charla con expertos .....	26
4.7 Construcción del instrumento de evaluación de competencias transdisciplinarias ...	27
4.7.1 Revisión de trabajos anteriores .....	27
4.7.2 Segunda revisión de reactivos para aplicación piloto .....	28
4.7.3 Análisis estadísticos del instrumento .....	29
V. Resultados obtenidos .....	32
5.1 Conformación de directorio de expertos .....	32
5.2 Ejecución del rally transdisciplinario .....	33

5.3 Resultados de la planeación y estructuración del VII foro de perspectivas transdisciplinarias desde la psicología.....	34
5.4 Resultados de las asesorías para la realización del trabajo final .....	35
5.5 Evaluación de trabajos finales del foro .....	37
5.6 Resultado de la moderación de la charla con expertos.....	37
5.7 Resultados de la construcción del instrumento de evaluación .....	38
5.7.1 Conformación de la primera versión del instrumento.....	38
5.7.2 Revisión de los reactivos por pares.....	41
5.7.3 Análisis estadístico descriptivo de los resultados .....	42
5.7.4 Análisis del instrumento para la versión final .....	47
VI. Reflexión final, recomendaciones y sugerencias .....	54
VII. Referencias .....	60
VIII. Anexos.....	64
Anexo 1. Guión para la charla con los expertos del programa REINSERTA.....	64
Anexo 2. Definiciones de constructos y bibliografía de investigaciones previas .....	67
Anexo 3. Competencias de trabajos previos con propuestas de eliminación y comentarios	77
Anexo 4. Variables del instrumento para revisión en pares (Versión final).....	88
Anexo 5. Directorio de Expertos.....	95
Anexo 6. Tabla de actividades del rally transdisciplinario .....	97
Anexo 7. Horarios acordados para el foro y lineamientos .....	100
Anexo 8. Tabla de asignación de rúbricas entre alumnos.....	104
Anexo 9. Definición corregida del constructo de “pensamiento sistémico” y variables....	123
Anexo 10. Histogramas de los análisis descriptivos de la primera aplicación .....	125
Anexo 11. Porcentajes de respuestas por constructo.....	126
Anexo 12. Tablas de resultados análisis factorial y confiabilidad .....	129
Anexo 13. Instrumentos de competencias transdisciplinarias en su versión post-test ....	134

## Resumen

Este informe profesional de servicio social incluye una recopilación sobre la experiencia en las actividades realizadas y los conocimientos obtenidos durante la participación en el programa de servicio social de “Promoción y Fortalecimiento de la Formación Transdisciplinar del Psicólogo” que se realiza sus actividades en la Facultad de Psicología de la UNAM. Detalla el contexto y el objetivo en el que este se llevó a cabo, conjunta información bibliográfica referente a el fenómeno de interés y la búsqueda de la implementación de la transdisciplina en programas educativos de instituciones de educación superior. De igual forma, reporta los resultados obtenidos en trabajo realizado en este servicio social, provee evidencia y contextualiza aspectos referentes a la construcción del instrumento de evaluación de competencias transdisciplinarias en estudiantes de la asignatura de Transdisciplina II.

*Palabras clave: transdisciplina, evaluación, competencias transdisciplinarias, construcción de instrumentos*

## Introducción

La concepción de una disciplina como un proceso de diferenciación del conocimiento, plantea, en primera instancia, un enfoque resultante de una organización de saberes propios que se desarrollan en el tiempo a través de cambios resultantes de la investigación, que, a su vez, es producto de un campo de acción particular, que surge de todo el conjunto de procesos que permiten la generación de conocimiento. Esta organización de saberes, puede denominarse como la “perspectiva disciplinar tradicional” ya que determina y define, un campo específico de acción y una enseñanza acorde a este, es decir, la enseñanza y el actuar de una disciplina, abarca la extensión de lo que pertenece a su campo de estudio, sin complejizar sus saberes o el potencial de su acción.

En ambientes académicos de enseñanza superior, seguir el enfoque tradicional de una disciplina, entendiendo esto, como el enclaustramiento de los saberes y la acción social, actualmente se puede estimar, que resulta en la generación de profesionales con conocimientos atomizados, reductivos o inconscientes, de aquella complejidad en la cual se encuentra inmerso el campo de acción profesional, a su vez, este fenómeno, es contingente a una producción y organización del conocimiento que no explicaría, o bien, no estudiaría de manera adecuada, los fenómenos que se dan en una multiplicidad de realidades.

El enfoque de la enseñanza contemporáneo en ambientes académicos de educación superior, motivado por cambiar el fenómeno que potencialmente genera la disciplinabilidad, busca crear profesionales más capacitados para comprender y actuar en el mundo actual. Se da a la tarea de complejizar su disciplina, a través de estrategias educativas o programas, que tienen la función de ampliar el contacto de la disciplina propia, con otras disciplinas que sumen a su cuerpo de conocimiento, esperando resulte, en una mejor preparación de los estudiantes, mejores investigaciones, generación de conocimiento, e inclusive, permite disponer en el ámbito laboral, de profesionales capacitados con una perspectiva holística, compleja y cooperativa.

La colaboración disciplinaria, implica una integración de saberes y roles pertenecientes a distintas disciplinas con la finalidad de generar nuevo conocimiento y perspectivas, o resolver alguna problemática que impacte a aquella multiplicidad de realidades en distintos niveles y magnitudes. Esta colaboración se caracteriza por la cooperación de sus partes de forma organizada y articulada, y a su vez, sugiere distinciones de acuerdo a cómo interactúan entre sí las disciplinas que participan. En una primera instancia, podemos distinguir colaboraciones multidisciplinarias e interdisciplinarias.

Lo multidisciplinario, hace referencia, como dice su nombre, a una forma de colaboración de múltiples disciplinas, esto, difiere de lo interdisciplinario en la integración de saberes que se da en su dinámica. Lo multidisciplinario, une los productos que surgen del trabajo de cada disciplina o perspectiva, mientras que la

interdisciplina realiza un trabajo conjunto desde el inicio. Sobre la dinámica de trabajo interdisciplinar, se genera una propuesta actitudinal, de generación y organización de conocimiento, que busca traspasar las barreras disciplinares y que, resulta en la consideración de aspectos como la complejidad, la interacción de sistemas y la vinculación conjunta de las diferentes disciplinas que pueden describir un fenómeno, dicha propuesta, nos introduce al concepto de Transdisciplina.

El interés de desarrollar un currículo que contemple la formación de profesionales desde un enfoque transdisciplinar, ha sido trabajado por diferentes instituciones de educación superior, en este caso, la Universidad Nacional Autónoma de México, no es la excepción. En la Facultad de Psicología, campus Ciudad Universitaria, la asignatura de transdisciplina ha trabajado desde su implementación en el plan 2008, en promover y fortalecer actitudes relacionadas a este enfoque en los estudiantes de los primeros semestres de la carrera. Este esfuerzo de exponer a discentes inexpertos, o bien, que no cumplen criterios de rigurosidad planteados para la realización del trabajo transdisciplinario, puede resultar contradictorio. Sin embargo, esta aproximación curricular, se propone como una inducción a los principios básicos y una sensibilización a las habilidades necesarias que en un futuro pueden permitir a los discentes integrar sus saberes contemplando esta posibilidad.

El programa de servicio social de Promoción y fortalecimiento de la formación transdisciplinar del psicólogo, de la misma Facultad de Psicología, en su interés por aportar al éxito del objetivo de la asignatura de transdisciplina, genera una propuesta de ambiente de aprendizaje, que contempla una dinámica de enseñanza-aprendizaje, vinculatoria a otras disciplinas, pone a prueba las competencias y habilidades de cada estudiante para integrar otros saberes a la resolución de problemas con trabajo en equipo, de una manera expositiva, creativa y evaluativa. Extendiendo este último aspecto al mejoramiento continuo del programa, que da origen a la construcción de instrumentos para conocer el estado de las actitudes transdisciplinares en los estudiantes, al inicio y al término del curso de la asignatura, que se da al segundo y tercer semestre de la carrera.

## I. Justificación y contexto

### *1.1 Justificación del programa Promoción y Fortalecimiento de la Formación Transdisciplinar del Psicólogo*

Este programa de servicio social parte su intervención desde el área de formación contextual descrita en el plan académico de la Facultad de Psicología. Esta área de formación contempla que el estudiante curse una materia obligatoria por semestre, planeada de manera respectiva a su temática para contextualizar, reflexionar y vincular los conocimientos de la carrera con el ejercicio profesional que contempla la realidad social, cultural y política.

El objeto específico de la intervención de este programa de servicio social, es ejecutar una planeación de enseñanza correspondiente a la temática y objetivo de las asignaturas contextuales de Transdisciplina I y Transdisciplina II, siendo respectivamente, de manera general y específica, analizar las posibilidades de la psicología para incorporar conocimientos provenientes de otros campos y el análisis crítico de desarrollos contemporáneos generados por otras disciplinas o ciencias que sean susceptibles a incorporarse a la disciplina propia (Facultad de Psicología, s.f.a), a esto se suman análisis de aproximaciones psicológicas marcadas por la presencia de otras disciplinas y revisiones de las aportaciones transdisciplinares de los autores más influyentes (Facultad de Psicología, s.f.b).

Desde esta aproximación, este programa busca participar en la generación de profesionales que posean actitudes sociales, de construcción del conocimiento y de resolución de problemas, que sirvan para conjuntar y comprender la dinámica e interacción de los contenidos que van a adquirir en la carrera con aquellos cuerpos de conocimiento y perspectivas que ofrecen las disciplinas distintas a la psicología y la realidad social en la que nos encontramos inmersos.

### *1.2 Contexto de la institución donde se realizó el Servicio Social*

Este programa de servicio social surge del trabajo colaborativo de profesoras y profesores del área de psicología educativa de la facultad de psicología de la UNAM, con el interés de promover y fortalecer las habilidades y actitudes transdisciplinarias de los alumnos de segundo y tercer semestre de esta carrera. Esto lo realizan a través de la generación de ambientes de enseñanza y aprendizaje que se apoyan de técnicas didácticas pertinentes a los objetivos planteados, tales como los trabajos colaborativos, o el desarrollo de actividades que consten de vinculaciones con profesionales de otras disciplinas, sumado a esto, la integración de eventos académicos como foros, conferencias, mesas redondas y debates, muestra a los discentes cómo interactúa su disciplina con otras para generar nuevas propuestas.

Los que realizan la labor docente en este programa, en conjunto con la participación activa de los estudiantes, dan como resultado un ambiente de aprendizaje, cuyo fin, yace en sensibilizar sobre algunos conceptos y prácticas esenciales de la transdisciplina a través de experiencias académicas y didácticas.

### *1.3 Contexto en el que se realizó el programa de Servicio Social*

Este servicio social, se realizó en modalidad híbrida, esto fue permitido por el mismo programa y las actividades que se planificaron, además del rol que se me atribuyó para trabajar en equipo. En este programa se trabajó por objetivos y la autogestión del prestador sobre las tareas a realizar a distancia, resultó un eje que guió los resultados obtenidos. Estos objetivos y resultados, fueron discutidos semanalmente en reuniones establecidas en un día y horario acordado por la disponibilidad de la responsable/profesora y de los prestadores. En dichas reuniones, se expuso el trabajo realizado y se socializó con el resto de los integrantes, proponiendo de esta manera formas de mejorarlo, o espacios para compartirlo. Al final de esto, se señalaba cuáles serían los siguientes objetivos a cumplir y se asignaron nuevas tareas, de esta manera, se facilitaba su revisión en la siguiente reunión.

Se asistía presencialmente cuando hubiera actividades que contaran con interacciones hacia los alumnos de la asignatura, o bien, se requiriera apoyo para el manejo del grupo.

## **II. Objetivos**

El objetivo de este informe es reportar y describir las actividades realizadas durante las 480 horas de duración establecidas en el programa de servicio social de la facultad de psicología llamado “Promoción y Fortalecimiento de la Formación Transdisciplinar del Psicólogo”. De las actividades reportadas a continuación se destaca la realización de un instrumento de evaluación de competencias transdisciplinarias en los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en psicología, que cursaron la asignatura de Transdisciplina II. Destacar la importancia de la construcción del instrumento, plantea dos objetivos a cumplir, mostrar evidencia del trabajo realizado y facilitar una descripción del instrumento a los siguientes prestadores de servicio social, con la finalidad de que conozcan los aspectos que explican las decisiones que se tomaron para desarrollar este material. Finalmente, también se incluye como objetivo de este informe, plasmar reflexivamente los conocimientos adquiridos, así como realizar sugerencias que, en este caso, proponen alternativas a ciertos procesos llevados a cabo durante la realización del programa.

## **III. Soporte teórico**

### *3.1 La transdisciplina en la educación superior*

El entendimiento de las realidades con las que interactuamos a lo largo de nuestra existencia puede provenir de una gran variedad de lugares, sin embargo, podemos denotar la gran influencia de las instituciones educativas en la formación de este entendimiento y su profesionalización a través de una organización o estructuración de conocimientos en instituciones educativas dedicadas a formar agentes de cambio y acción social. En el proceso a través del cual se adquiere conocimiento en instituciones de educación de nivel superior, se brinda una

aproximación que busca formar al discente con herramientas para entender y accionar un cambio en determinado tópico, para esto es común que los conocimientos se organicen en disciplinas, ya que, de esta manera, delimitan su objeto de estudio, permiten atribuir acciones respectivas para tratarlo y desarrollan perspectivas que brindan explicaciones y prácticas ideales para aproximarse a problemáticas respectivas que quepan dentro de los límites antes mencionados.

El concepto de disciplina surge de la diferenciación del conocimiento y de su organización consensuada y consolidada a través del desarrollo de objetos propios de estudio, metodologías y estrategias de investigación (Bolio, 2019). El entendimiento de su organización, supone plantear una perspectiva que tiene una manera respectiva de pensar y conocer los fenómenos. Esta manera de articular los conocimientos, provee una fragmentación o especialización de los saberes, que surge, a su vez, de la necesidad de resolver problemas a través de la simplificación de lo complejo, reconociéndose su origen en distintos contextos sociales ubicados entre el siglo XVI y XIX, donde el entendimiento del mundo a través de la ciencia privilegió el análisis e hizo a un lado el proceso síntesis (Luengo, 2021).

A la par de la hegemonía simplista previamente mencionada, se desarrollaron procesos de colaboración disciplinaria, que podrían decirse, han sido una insistencia de aquellos interesados en recuperar la comprensión sintética y holística de la realidad, o bien, de recuperar herramientas que permitan entender y actuar sobre determinado fenómeno que no satisface su explicación desde el reduccionismo, o bien, que se encuentra descontextualizado al ser estudiado desde el enfoque de una sola disciplina.

Las perspectivas que conjuntaron una serie de disciplinas con la finalidad de explicar, dar solución a problemáticas, o problematizar de manera integral, dieron origen a experiencias o equipos de trabajo que varían en características, de acuerdo con la cantidad de disciplinas que conjuntan. Se pueden distinguir dos tipos de colaboración disciplinaria esenciales, la multidisciplinaria y la interdisciplinaria. La multidisciplinaria se define por ser una experiencia yuxtapuesta, donde las disciplinas no pierden su caracterización, ni abandonan su metodología propia, se diferencia de la interdisciplinaria, en que esta última integra la teoría o los elementos propios de las

disciplinas y diseña a partir de esta, una metodología que complejiza el estudio del objeto realizando una integración conceptual (Bolio,2019).

El estudio de los procesos de colaboración disciplinaria, da a su vez, un conjunto de conceptos que dan pauta al interés investigativo que busca ahondar al respecto de cómo llevar a la práctica los procesos sintéticos que permitan entender al mundo en su complejidad y plantean desde un enfoque educativo, cómo enseñar esto a los profesionales en formación, es decir, cómo implementar estrategias en el proceso educativo que permitan generar profesionales capaces de actuar en la multiplicidad de realidades o colaborar con otras disciplinas. Esta última idea, nos liga al concepto de Transdisciplina, que se desarrolla en algunas definiciones como un proceso de cooperación entre diferentes disciplinas y actores sociales, con el fin de resolver problemas complejos en una realidad compleja (Vienni y Mazzitelli, 2021). Es también definido como una manera de pensar, que va más allá de la disciplina, integra y disuelve fronteras para la resolución de problemas del denominado “mundo real” (Qian Jia et al., 2019).

Podemos encontrar concordancias en una gran variedad de definiciones, que definen a la transdisciplina como una manera de aproximarse a los problemas complejos correspondientes del mundo actual, ya que da lugar a una epistemología donde una gran cantidad de ideas y perspectivas interactúan, estas pueden ser tantas como elementos y entornos se puedan conjuntar y dotan de un sentido a la propia producción de conocimiento (Pantoja et al., 2021). Esta idea, sobre el papel de la producción del conocimiento en el mundo moderno por parte de las perspectivas transdisciplinarias, se corresponde con un significado atribuido a su conceptualización, donde, la transdisciplina es un principio de organización del conocimiento científico, de acuerdo con Moki (2019), esta significación, es la que invita desde una disciplina inicial, a aproximarse a otras perspectivas para resolver problemas complejos, sin caer en juicios de explorar los límites o rebasarlos de manera superficial o aficionada.

La existencia de la transdisciplina y de estas concepciones reestructuradas que plantean una realidad compleja, problematizan un hecho latente en una gran cantidad de instituciones educativas. Hablando especialmente, de instituciones de educación

superior o universitarias, se puede asumir, que la enseñanza con un enfoque disciplinar continúa dominando estos ambientes, haciéndose ver, a través de un plan de estudios fragmentador, de su estructura académica rígida, muchas veces basada en departamentos, escuelas y colegios (De Oliveira et al., 2018). Esto resulta en la generación de profesionales con carencia o nula comprensión de cómo se relacionan los conocimientos que desarrolla, con otras áreas o disciplinas, o bien, cómo se relacionan sus conocimientos que desarrolla durante su educación universitaria, con la multiplicidad de realidades a la cual, como profesional, se expone al ejercer su acción social.

Salgado-Escobar y Aguilar-Fernández (2021a) mencionan que la transdisciplina en la educación, es un tema que continúa siendo abordado, representando un 9% de las publicaciones realizadas en la Web of Science (WoS) y de este porcentaje, concluyeron que el 66% de los artículos son acerca de la implementación de un curso o programa bajo un enfoque transdisciplinario en instituciones de educación superior. Este hecho reportado, acentúa los esfuerzos realizados en la investigación de la educación superior por desarrollar enfoques transdisciplinares en para la formación o continuar realizando propuestas para su investigación. Sin embargo, la integración de la transdisciplina en estos contextos, presenta aún dificultades y obstáculos, tanto metodológicos, como institucionales.

Una dificultad es que, a pesar de la popularidad y reconocimiento de la importancia de la transdisciplina, sigue siendo un concepto lejano a ser académicamente establecido, esto es, debido a que no existe una definición universalmente aceptada de lo qué es la transdisciplina (Mokiy, 2019), dificultando su integración en la investigación de una manera deseable en diversas disciplinas que podrían beneficiarse de los planteamientos que ofrece. Aquellas disciplinas donde ya es reconocida como un estándar, es debido a que la ocurrencia de un pensamiento sistémico o complejo se ha normalizado por los estudios que realiza, como es el caso de aquellas disciplinas relacionadas directamente a investigar y actuar por el desarrollo sustentable.

Otra dificultad planteada desde la implementación de un curso o programa, de acuerdo con Colmenares et al. (2021) es la formación y el ejercicio transdisciplinar, que presenta una barrera teórica desde su planteamiento, ya que se ha determinado que la transdisciplina ocurre idealmente cuando se cumplen tres condiciones: se tiene que poseer una identidad profesional definida, tener conocimientos amplios sobre un nivel de análisis o de la realidad particular y tener un panorama claro sobre los alcances metodológicos de la disciplina. Es decir, un estudiante universitario que curse para obtener un grado de licenciatura, no es un candidato adecuado para hacer trabajo transdisciplinar, ya que no cumple con ninguna de estas tres condiciones.

Esta barrera teórica de la transdisciplina, denominada principio de rigor, plantea una multitud de cuestionamientos sobre su papel en la organización educativa, tanto de actores discentes y docentes, y exige a esta misma organización, cumplir su finalidad con correspondencia a la actualidad y con correspondencia a la necesidad de formación de profesionales transdisciplinares desde el inicio, es decir, que ofrezca estrategias que faciliten la comprensión del mundo desde la unidad del conocimiento, apoyándose en la existencia de la percepción de los distintos niveles de realidad, la aparición de nuevas lógicas y la emergencia de la complejidad (Pantoja et al. ,2021).

Esta barrera antes mencionada, se encuentra sorteada en algunas propuestas dirigidas hacia la formación transdisciplinar, es decir, propuestas que imbuyen a través de enfoques y planes pedagógicos elementos de esta forma de colaboración disciplinaria. Algunas propuestas, sugieren que las universidades deben de fomentar la creación de programas educativos enfocados a iniciar un diálogo sobre los problemas del mundo real, incluyendo en dichos programas, la participación de expertos en determinados temas y profesores interesados dentro de la institución educativa a realizar una integración de saberes y prácticas correspondientes (Probst et al., 2019). Otras propuestas, más cercanas a este trabajo, plantean desde el desarrollo curricular de la disciplina, estrategias educativas basadas en la promoción, sensibilización y desarrollo de competencias que vinculen a los estudiantes desde el inicio de su formación disciplinar, con la investigación y la acción transdisciplinaria (Salgado-Escobar y Aguilar-Fernández, 2021b; Colmenares et al. ,2021).

La transdisciplinariedad, puede considerarse como un paso necesario hacia la comprensión imperativa de la realidad desde un pensamiento complejo, este siendo requerido por la academia y la acción social de múltiples profesionales. Aproximar estos temas a los estudiantes de educación superior desde su formación, solo puede ser beneficioso y las experiencias que traen planes de trabajo que los exponen a cuestionar, contraponer, compartir y socializar sus conocimientos, dan como resultado mejores profesionales, preparados y conscientes de dicha realidad compleja. Por lo tanto, para las instituciones educativas superiores, el objetivo de transformarse y contribuir a la formación integral, a la par de los cambios trascendentales que ocurren día a día, propone apoyarse en estrategias innovadoras consensuadas que involucren a todos los actores del denominado proceso de enseñanza-aprendizaje (García y García, 2022).

### *3.2 Competencias transdisciplinarias*

Los discursos sobre los retos que supone la implementación de la transdisciplinariedad en la educación superior a través de programas curriculares o estrategias didácticas, nos llevan a la investigación y los trabajos realizados sobre y para los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos trabajos, con el fin de comenzar a entender qué es necesario para el desarrollo y el éxito de un programa educativo, proponen y definen ciertos elementos desde un enfoque de competencias, definiendo de esta manera, un conjunto de habilidades y actitudes que se deben de poseer, obtener y evaluar, tanto en docentes, como en discentes, permitiendo de esta manera, una aproximación al conocimiento e intervención en el desempeño de actividades educativas y al estado de los problemas en este contexto, para de esta manera, brindar la atención pertinente.

La estructuración de modelos pedagógicos desde una perspectiva de competencias, implica en primera instancia, definir diferenciar una competencia de una habilidad. El término competencia posee una cualidad polisémica, que en el contexto educativo encuentra una nueva complejidad, ya que por sí misma, dependiendo de

quién la defina, puede agrupar un conjunto de habilidades específicas dentro de su significado (Gómez-Sánchez, et al., 2020). Sin embargo, para usos prácticos, una competencia puede definirse como una meta de la enseñanza, que, en otros términos, permiten que se incremente la probabilidad de que los discentes, expuestos a modelos pedagógicos con este enfoque, puedan desenvolver de una manera eficaz en una variedad de tareas, un conjunto de habilidades integradas en una variedad de contextos o en aquellos que se involucren las competencias aprendidas.

La síntesis anterior, encuentra sentido en este trabajo, debido a que caracteriza la complejidad de las competencias y el enfoque integrador con que se maneja y que nos permite ligarlo con el tema en cuestión de la transdisciplina. De acuerdo con García (2018) las competencias son constituyentes, en primera instancia, del pensamiento complejo, ya que su estructuración básica, crítica y creativa, imponen la reorganización del conocimiento, la manera de producirlo y difundirlo. De igual forma, Gómez-Sánchez y colaboradores consideran que el modelo de educación por competencias retoma las bases del enfoque socioformativo complejo, que, relaciona, incorpora lo concreto de las partes a la totalidad y articula un orden (Gómez-Sánchez, et al., 2020).

La aproximación desde un enfoque de competencias a la transdisciplina, es algo que ha sido trabajado en distintas instancias educativas y se propone como una aproximación útil para construir currículos que trabajen y desarrollen la sensibilidad a la perspectiva transdisciplinaria desde estadios tempranos de la educación. En primera instancia, se considera a los docentes como uno de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, al cual se busca sensibilizar e implantar en su labor, estrategias pertinentes este enfoque en su quehacer, para facilitar el proceso de sensibilización de los discentes a la transdisciplina.

Algunos trabajos de desarrollo de programas educativos transdisciplinares a partir de competencias, comienzan introduciendo a cómo se llevó a cabo su labor, a través de la descripción de cómo se llevó a cabo una evaluación, esta es descrita como una herramienta esencial para explorar y establecer un punto de partida con respecto a las competencias que establezcan como correspondientes teóricamente a esta

perspectiva. Como se mencionó anteriormente, los docentes al ser el primer actor de interés para una gran variedad de investigaciones y programas, es común encontrar que se realizan evaluaciones a profesores y adecuaciones de un currículo a partir de capacitaciones a los mismos. Un ejemplo de esta tarea, puede ser reconocida en experiencias como las de Josgrilbert y colaboradoras, que además de denotar los cambios en el currículo, a partir de un enfoque de competencias, denuncia el fenómeno de incredulidad por parte de los profesores con respecto a la educación interdisciplinar, esto debido a que ellos no la habían contemplado en su propia educación y mucho menos consideraron un enfoque transdisciplinar (Josgrilbert et al.,2019).

Experiencias como la anterior, e igualmente, la existencia de aquella estructura académica rígida ya denunciada e identificada en diversas instituciones de educación superior, invitan al cuestionamiento acerca de la preparación docente y las competencias que poseen con respecto a esta perspectiva, señalando de igual manera, un factor importante que nos permite discutir sobre la facilidad y los obstáculos que existen para transformar los espacios de enseñanza hacia una educación con perspectiva transdisciplinar. De igual forma, nos permite estructurar la idea de que los docentes, deben de tener un perfil que les permita disponer la realización de un trabajo en conjunto con los estudiantes, esto es mencionado por Budwig y Alexander (2020) denotando su rol como facilitadores de los esfuerzos constructivos de los estudiantes, en lugar de diseminadores de conocimiento estático.

Las variables a modificar para obtener las competencias objetivo, son definidas en cada caso por la investigación y la evaluación, que, por ejemplo, han aportado en experiencias, con un conjunto de competencias transdisciplinarias que consideran importantes tener y obtener. En el caso de los docentes, los trabajos de investigación, definen competencias necesarias de adquirir y desarrollar, para el éxito de programas educativos que sigan esta línea de pensamiento, retomando el ejemplo del trabajo de Josgrilbert y colaboradoras (2019) este contempló capacitar docentes para obtener conocimientos y competencias como el pensamiento sistémico-organizacional, entender los principios hologramáticos, saber generar diálogo, actuar con retroactividad

y recursividad, promoviendo la auto-eco-organización de las aulas y los actores que participan para formarlas.

Otros trabajos correspondientes a este reporte, denotan competencias transdisciplinarias a obtener en los docentes, como la visión y planificación de naturaleza ecosistémica, el discurso integrador, un manejo y control de la participación activa de los discentes, ser generador de climas de aprendizaje, tener orientación hacia la flexibilidad en el desarrollo de contenidos, saber utilizar estrategias, recursos y materiales, crear campos de aprendizajes y evaluar diferentes elementos de diferentes formas para dar retroalimentación constante (Cabrera, 2010 citado en Colmenares, et al. 2021).

Trabajos como los antes mencionados, identifican y especifican, un conjunto de competencias o habilidades, que son deseables adquirir y desarrollar para optimizar la calidad de la enseñanza con este sentido y objetivo transdisciplinar. Es importante hablar en primera instancia de las competencias que debe tener un profesor, ya que como se mencionó, el papel que juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje, determina con relación a las mismas competencias, las estrategias didácticas que emplee y el tipo de evaluación que haga y, por lo tanto, el resultado de las mismas (García y García, 2022).

Sobre los discentes o estudiantes, el enfoque de competencias ha dado una gran cantidad de trabajos e investigación, que, a su vez, han resultado en un gran conjunto de elementos que se espera, deben adquirir, desarrollar y movilizar en su formación. Dichas competencias esperadas en los estudiantes, suelen ser la base u objetivo, para diseñar componentes educativos, programas o currículos, y también, son herramientas que les ayudan a afrontar retos en la vida profesional y en el día a día.

Con respecto a los trabajos que han definido un conjunto de competencias transdisciplinarias en los estudiantes, podemos encontrar que se han enmarcado, por ejemplo, competencias relacionadas a comprender la complejidad a través de la competencia estratégica, la competencia anticipatoria, la competencia normativa y la competencia interpersonal (Wanner et al., 2021). Otros autores incluyen, la capacidad de integración, capacidad de comunicación y colaboración, comprensión colectiva,

capacidad metodológica innovadora y la capacidad de aprendizaje recíproco (Salgado-Escobar y Aguilar-Fernández, 2021b). Con respecto a la perspectiva más cercana a este reporte, se suman como competencias transdisciplinarias, el trabajo en equipo, solución de conflictos y la iniciativa en contextos complejos (Colmenares et al., 2021).

Es importante remarcar que todos los trabajos mencionados anteriormente, pueden diferir en objetivos y sus propuestas de competencias transdisciplinarias a tener en cuenta, debido a la diferencia de necesidades de su disciplina, programa o modelo educativo, sin embargo, todos concuerdan en que el pensamiento sistémico es una competencia a tener en cuenta y quizá, se puede asumir que es una competencia clave, ya que dirige precisamente, hacia el pensamiento complejo, holístico o del todo, que caracteriza a la transdisciplina. El trabajo de García (2018) sustenta esta posibilidad, sugiriendo que el pensamiento complejo es la fuente de orientación hacia el entendimiento de las problemáticas fundamentales de la especie humana y su integración epistemológica en un sistema educativo, permite mejorar la formación de profesionales.

Contemplar estas y otras competencias respectivas al contexto y a los objetivos de un plan educativo o en el diseño de un programa de asignatura, sólo puede ser beneficioso, en primera instancia, para los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y también, para el desarrollo de investigaciones referentes a la generación de estrategias que permitan a través de la enseñanza, realizar propuestas y mejorar aspectos clave de la transdisciplina, tales como el trabajo en equipo o el pensamiento sistémico, que son de suma importancia en distintos ámbitos del desempeño profesional actual. Igualmente, el sugerir importante el desarrollo de habilidades socioemocionales, responde a criterios actuales de consideración en los ambientes de acción social de una disciplina, donde ideas como el cuidado psicosocial o psicoemocional, así como conceptos tales como la inteligencia emocional, continúan adquiriendo importancia.

### *3.3 Evaluación de competencias transdisciplinarias*

La identificación de competencias, en este caso, competencias transdisciplinarias, tanto en docentes como en discentes, nos liga directamente a la actividad de la evaluación, como se ha visto en distintas investigaciones. La evaluación como un proceso que genera indicadores de un tópico deseado, cumple la finalidad de asignar por méritos y de manera equilibrada, recursos cada vez más limitados para aprender de experiencias previas y continuar mejorando las actividades y prácticas (De Oliveira et al. 2018). Este planteamiento económico, sugiere la oportunidad que existe de subsanar problemáticas en el planteamiento de un programa, así como enfocar los recursos excedentes, que resulten de programas exitosos, en áreas de oportunidad. Desde una perspectiva enfocada en el proceso educativo, la evaluación actúa para conocer el grado de cumplimiento de logros y objetivos esperados en el aprendizaje (Caicedo, 2022).

El papel de la evaluación como una herramienta que apoya al aprendizaje y el mejoramiento constante, inclusive, que existe como una actividad recurrente y fundamental para la capacitación con respecto a las necesidades del estado de habilidades, actitudes o competencias, de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial para cualquier institución educativa de cualquier nivel. Esto es, debido a la naturaleza del conocimiento que se imparte; es cambiante y necesita constantemente evaluar la competencia de los que lo reciben y lo imparten (Ponce, et al., 2020). Con respecto a la evaluación de competencias transdisciplinarias, cabe mencionar que las necesidades específicas de los programas educativos o ambientes de aprendizaje, varían en el planteamiento o diseño de las evaluaciones y en cuanto al valor que atribuyen a determinadas competencias. Esto implica que la construcción de instrumentos de evaluación de competencias transdisciplinarias, se hace de acuerdo con las necesidades planteadas por la teoría que se adopte, por lo que no hay un estándar o un acuerdo sobre qué competencias se deben evaluar o se valoran más.

La evaluación de competencias transdisciplinarias, como se ha ido repitiendo, se encuentra en primer lugar con los docentes, ya que su rol de facilitadores del

aprendizaje, contempla un mejoramiento constante, que debe de existir a lo largo de toda su carrera y el cambio de paradigmas del mundo actual, les exige aún más competencias que les permitan proponer y participar en la creación o adaptación de los contenidos y de espacios de enseñanza adaptados a paradigmas más integradores. La realización de estas evaluaciones, deben retomar las necesidades de su conceptualización teórica sobre lo que es la enseñanza transdisciplinaria y, a través de distintas estrategias y técnicas, cualitativas o cuantitativas como lo pueden ser las entrevistas, o los instrumentos, se deben identificar competencias que sean deseables tener o adquirir, esto último, si se contempla un plan de capacitación. Una vez obtenidos e interpretados los resultados en el contexto pertinente, se debe establecer un juicio sobre si se poseen o no las competencias de interés, por ejemplo, en el trabajo de Josgrilbert y colaboradoras (2019) los resultados de la evaluación que realizaron se asumieron positivos, cuando los discentes pudieron entender y desenvolver las conceptualizaciones que les daban los docentes en sus contenidos. Si bien, no es una evaluación directa a estos actores, se asume a partir del cumplimiento de los objetivos educativos del programa, que los docentes poseen las habilidades o un grado de entendimiento de la transdisciplina y que son capaces de conectar la formación profesional con su papel en la sociedad.

Continuando con la idea anterior, la investigación sobre las competencias transdisciplinarias de los docentes, denota, no sólo un conjunto de competencias o habilidades a desarrollar y mejorar para brindar conocimiento, a su vez, también incluye en su hacer, cómo realizan actividades pertinentes a la tarea de evaluación de los discentes. Esta idea sugiere que la misma evaluación debe ser integradora bajo el mismo marco de competencias y a través de tareas pertinentes a este enfoque.

La conceptualización de docencia transdisciplinaria con sentido de promoción y obtención de competencias, menciona que:

La evaluación por competencias debe ser visto por los profesores como un proceso por el cual se obtienen evidencias del progreso de aprendizaje en los estudiantes, desde luego este proceso debe planificarse con base a las

competencias deseadas en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes socioafectivas (García y García, 2022, p.11).

En los discentes, la evaluación, igualmente, nos puede dar información sobre el estado de actitudes o competencias con las que acuden a los centros educativos y cuáles obtienen o desarrollan después de haber cursado un plan de trabajo. En caso de experimentar, en este caso, un plan de trabajo relacionado a la transdisciplina, las competencias determinadas dentro del marco teórico en el que se basó, funcionan como indicadores de logro de dicho plan. Con esto en mente, se replantea como una buena práctica, que cada institución educativa interesada en conocer y promover competencias específicas, como en este caso se trata, competencias relacionadas a la transdisciplina, identifique las características que considera esenciales en la definición que desee manejar y posteriormente, realice un instrumento de evaluación adecuado a su población, que permita realizar un juicio sobre el estado de las cosas o las competencias de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, con la introducción masiva de la tecnología en ambientes educativos, generar y aplicar instrumentos de evaluación a grandes poblaciones y muestras, es una actividad que se encuentra disponible con mayor facilidad y que permite un procesamiento de los datos más inmediato y detallado, haciendo posible que los cambios curriculares resultantes de estas evaluaciones puedan darse en menos tiempo. Aplicaciones, como los formularios de Google, se encuentran a disposición para poder contener instrumentos de evaluación con distintos formatos, estos son fáciles de modificar y, arrojan información, igualmente fácil de procesar, esto hace a la tecnología, servir de apoyo en la adecuación de necesidades educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Quincho Apumayta et al., 2022).

Un enfoque de competencias, permite construir instrumentos, realizar evaluaciones y a partir de estas, conocer el estado de indicadores significativos del logro de metas. Tanto en discentes como en docentes, se tienen diferentes propuestas de aproximación y metodología, que analizan principios o fundamentos de las competencias relacionadas a la transdisciplina, Para los docentes, el proceso de

mejora continua a través del desarrollo de competencias con un enfoque transdisciplinar, implica más allá de un mejoramiento de calidad de la enseñanza, probablemente, también implique un proceso de mejora personal, de aprendizaje y apertura hacia nuevas experiencias, que, a su vez, los inviten a investigar y sumar al cuerpo de conocimientos de la docencia transdisciplinar. Y en los discentes, se hace obvio que estas evaluaciones, son un paso fundamental al objetivo de generar profesionales transdisciplinarios o conscientes de la complejidad.

### *3.4 La transdisciplina en la Facultad de Psicología*

Como se mencionó anteriormente, las habilidades y competencias que se han determinado pertenecientes a la transdisciplina y que son respectivas a los objetivos, o a las propuestas de trabajo, son variadas; sin embargo, existe claridad internacional en organizaciones e instituciones educativas con respecto a la definición de las habilidades del futuro, esto se entiende, que existe conocimiento sobre cuáles son los elementos que deben conformar idealmente o dar paso a una reestructuración de las políticas públicas para el diseño de entornos sostenibles, resilientes y regenerativos que permitan hallar soluciones a problemas complejos del mundo actual (Collado y Silva, 2020). El interés de algunas instituciones de educación superior en la generación de profesionales capaces de atender los problemas actuales y realizar una propuesta que regrese a la síntesis, dejando atrás el modelo dominante de la fragmentación disciplinar en la educación, hace que se planteen estrategias educativas para comenzar a aproximarse a soluciones socio-ecológicas.

Una de estas aproximaciones, que es la base teórica fundamental de este trabajo, es la aproximación transdisciplinar a los estudiantes de licenciatura, específicamente, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para explorar esta propuesta, es importante contextualizar cómo se organiza esta asignatura dentro del mapa curricular de esta institución. En primera instancia, la asignatura de Transdisciplina corresponde al programa curricular de segundo y tercer

semestre, donde se ubican respectivamente, las asignaturas de Transdisciplina I y II. Estas forman parte de una implementación curricular del plan de estudios del año 2008 que se incluye en el área de formación contextual, ubicada, a su vez, en el área de formación general que corresponde a su vez, a los primeros 4 semestres. El objetivo de esta área de formación contextual, es que el alumno obtenga información, de los diversos aspectos y problemas de la realidad social, cultural y política que le rodea y, de esta manera, dar paso a la reflexión de sus conocimientos sobre dichos aspectos (Facultad de Psicología, 2022).

Este interés expreso en estas asignaturas, permea a través de la formación de esta facultad, a nivel licenciatura, ya que se busca dotar al alumnado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que le permitan enfrentar de distintas formas y ámbitos, las problemáticas que puedan encontrar en el ejercicio, dando paso también, a fomentar su incursión en la investigación interdisciplinar y transdisciplinar (Facultad de psicología, 2020). Esto promueve la integración de conocimientos y formación de habilidades genéricas que se pueden expresar en competencias.

La inclusión de estas asignaturas en el plan de estudios y en especial, en los primeros semestres de la carrera, propone diversas conversaciones desde las consideraciones del rigor transdisciplinar; como se mencionó anteriormente, la transdisciplina parece suponer un reto en su aplicación, ya que dichas consideraciones difícilmente se cumplen en los estudiantes recién ingresados. Es decir, los estudiantes de primeros semestres de esta licenciatura, no hacen transdisciplina a través de este principio, pero pueden practicarla para desarrollar el conocimiento de cómo, cuándo y dónde se puede aplicar una vez tengan más progreso en su formación.

Esta idea es desarrollada y hecha pertinente para nuestro interés, en la propuesta de trabajo de Colmenares y colaboradoras, que busca la exposición de los estudiantes de psicología en los primeros semestres de la carrera a los conocimientos relativos a la transdisciplina, con el fin de sensibilizarlos a una visión que permita la colaboración y el trabajo más allá de las fronteras disciplinarias (Colmenares et al., 2021).

La estrategia propuesta por estas autoras, es actualmente utilizada para aproximar a los estudiantes a las actitudes transdisciplinarias en la Facultad de Psicología, es descrita ampliamente en su trabajo como una propuesta docente que incluye un trabajo basado en proyectos que busca la autogestión de los discentes a su meta; una interacción disciplinar, que tiene el fin de reconocer su identidad y la otredad disciplinar; uso de rúbricas y evaluación por pares; desarrollo de competencias afectivas a través del autoconocimiento y la socialización de reflexiones y finalmente, la exposición de los productos en un foro, donde destaca la puesta en práctica de la transmisión de la experiencia y conocimientos adquiridos a través de la comunicación oral y visual que exponen una propuesta y una reflexión desde su conocimiento de la disciplina hasta ese momento (Colmenares et al. ,2021).

Esta estrategia de aprendizaje, obvia, el aprovechamiento del contexto social para relacionar lo que se está aprendiendo, sin embargo, también, a través de actividades didácticas en el proceso de aprendizaje-enseñanza, la conformación de equipos para su realización, ponen a prueba, habilidades o competencias que, en un contexto laboral, o más pertinente, del mundo actual, pueden brindarles facilidades para desempeñar su acción social. De igual forma, la aproximación que realiza a las competencias transdisciplinarias, da paso a la sistematización de instrumentos dedicados a evaluar y a conocer el estado y el avance de la implementación de este programa.

#### **IV. Descripción de las actividades**

Entendiendo el contexto operacional de este programa de servicio social, a continuación, se describirán las actividades realizadas.

##### ***4.1 Planeación y elaboración de un directorio de expertos***

En el interés de llevar a cabo un evento académico a final del curso, se planeó contactar a un conjunto de expertos que pudieran participar en la exposición de su

experiencia con la transdisciplina, o bien, que reflejaran la vinculación de la psicología con otras disciplinas en diversas actividades académicas dentro del marco de un foro. Esto llevó a investigar y conjuntar sus datos de contacto en un directorio que permitiera estimar con quien sería más fácil aproximarse y conocer cuál experto tenía la experiencia más pertinente o tuviera mayor disposición y disponibilidad a conjuntarse con otra disciplina, de esta manera se comenzaría a planear y tomar decisiones para llevar a cabo este evento.

Dentro del programa de servicio social, el equipo de trabajo constó de 3 prestadores de servicio, así como la supervisora. Para esta tarea, a cada miembro del equipo del programa, se le asignó contactar a los expertos que sugirió en la propuesta inicial, si estos respondían a dicho contacto de manera positiva, sus datos estarían en el directorio para ser discutidos y considerados en la siguiente sesión de reunión del equipo de trabajo.

#### *4.2 Planeación del rally transdisciplinario*

Esta actividad consideró el concepto de “rally” como un conjunto de actividades de competencia lúdica, diseñadas en secuencia, con condiciones de tiempo, espacio y objetivos de las actividades determinadas en la planeación, se realiza con grupos de personas organizadas en equipos.

Durante la planeación semanal, se recopilaron un conjunto de técnicas didácticas que se consideraron útiles para fomentar o promover de manera experiencial las competencias transdisciplinarias en los alumnos de la asignatura de transdisciplina II. Dichas técnicas se propusieron y ejemplificaron a través de fotografías o videos y se discutió cómo podrían ser vehículo de los aprendizajes relacionados a las actitudes transdisciplinares, como trabajo en equipo y comunicación, e inclusive, se incluyeron actividades que pusieran a prueba los conocimientos teóricos obtenidos hasta el momento en la asignatura.

Para llevar a cabo esta actividad, se consideró utilizar los espacios dentro de la Facultad de Psicología, como las canchas, áreas verdes, o cualquier lugar que contara

con suficiente espacio, fuera cercano y accesible para realizar actividades físicas. Esto sugirió un proceso de organización, donde cada uno de los participantes del equipo de trabajo se encargarían de un equipo y darían instrucciones con respecto a cuáles eran las actividades y sus propósitos.

La organización de las técnicas a aplicar en esa ocasión, se llevó a cabo en una reunión semanal y se encomendó a cada miembro del equipo, asistir a la facultad para apoyar con las actividades.

#### *4.3 Planeación y estructuración del VII Foro de Perspectivas Transdisciplinarias desde la psicología*

Teniendo en cuenta el directorio de expertos hecho con anterioridad, se discutió con el equipo de trabajo a qué expertos o profesionales invitar para organizar una actividad académica dependiendo de los temas que estos pudieran tratar y cómo harían sinergia con los otros prospectos.

La actividad académica se contempló como un foro con duración de 3 días, entendiendo esto como una actividad donde se guiarían las decisiones hacia conjuntar a varias personas para intercambiar ideas, generar discusiones sobre un tema en específico, planteando la temática desde la perspectiva que les provee su área de experticia y de esta manera, conocer cómo experimentaban la transdisciplina en su haber profesional y exponer una posibilidad de trabajo transdisciplinario en la realidad de la acción profesional. La organización de este foro llevó a la planeación de actividades como charlas o mesas redondas para abordar y exponer puntos de vista sobre los temas que se acordaron en equipo para guiar este foro, que fueron: teorías de la complejidad y semiótica.

Una vez se conocieron los temas que trataban los expertos o sus líneas de investigación y se decidieron cuáles serían los expertos a conjuntar, se realizó una propuesta sobre el orden que tendrían sus participaciones durante los tres días en que se contempló la programación del foro. Esto también se realizó, siendo conscientes que se debían tener horarios establecidos para otras actividades relacionadas, con la

finalidad de darle un formato de evento académico y darle lugar a las exposiciones de los trabajos finales realizados por los alumnos de la asignatura de transdisciplina II.

Las actividades que se contemplaron en la organización fueron: inauguración del foro, experiencias del alumnado en la asignatura de transdisciplina I, mesa de diálogo o charla (una cada día), exposiciones de carteles, taller y clausura. Posteriormente, se determinaron los horarios en acuerdo con el equipo de trabajo, teniendo en cuenta un rango de horas en las que las actividades se llevarían a cabo durante los tres días, que fue de 9:00 a 15:00 horas, las desviaciones de estas horas, fueron de acuerdo con la disponibilidad de los otros profesores de las asignaturas de transdisciplina II, los horarios propuestos para la participación de los expertos y los horarios en que otros participantes estuvieran dispuestos para brindar talleres.

#### *4.4 Asesorías a los alumnos para la realización del trabajo final*

Con el propósito de que los estudiantes se expusieran a otros conocimientos de otras áreas y disciplinas, la planeación de la asignatura asignó un trabajo final, este les propuso realizar dos tareas, contactar con un experto de otra disciplina y conjugar sus conocimientos de psicología con la disciplina del experto para resolver un problema. Dicho trabajo determinó una rúbrica inicial: plantear el problema y abordarlo desde un enfoque interdisciplinar, evidenciar la complejidad e integrar los saberes de la psicología con otra disciplina. De igual forma, se estableció que este trabajo debía ser en equipos de máximo 5 integrantes y los temas a desarrollar, debían rodear tópicos relacionados al medio ambiente, ámbito laboral, educación, salud y bienestar, derechos humanos e interacción social; redes sociales tecnología y virtualidad, o, jurídico-forense. De este trabajo, se desprende la presentación del cartel antes mencionado.

A cada integrante del equipo de trabajo se le asignaron al menos tres equipos, algunos de ellos interesados en tratar los siguientes temas respectivamente: El uso del cannabis en el tratamiento de ansiedad en adultos mexicanos; Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes; y la adicción en las redes sociales. Se realizó una revisión previa a la

primera sesión de asesoría, de los temas relacionados a los conceptos que engloban los títulos antes mencionados y al adelanto del trabajo final que los estudiantes subieron a la plataforma.

Sobre el tema de “El uso del cannabis en el tratamiento de ansiedad en adultos mexicanos” el enfoque fue la búsqueda de información desde la salud, neuropsicología, farmacología y psicología social. Para el tema de “Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes” la búsqueda fue sobre información relacionada a la bulimia nerviosa, sus tratamientos desde el enfoque cognitivo conductual y del uso de la danza como un tratamiento terapéutico. Con el tema de “La adicción a redes sociales” la investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta los conceptos relacionados al término “adicción”, en este caso, se mantuvo a la espera de obtener un poco más de información del equipo que trató este tema, para saber a qué enfoque lo iban dirigiendo.

Las asesorías se realizaban con la intención de ayudar a los equipos hacia la conformación de un trabajo con perspectiva transdisciplinaria, para esto, los cuestionamientos hacia los asesorados fueron, en primera instancia, con el propósito de conocer desde la psicología, qué perspectiva o teoría iban a manejar y poder retroalimentar esta propuesta en su contenido, así como aconsejar con qué experto se podrían contactar para cumplir con el objetivo del trabajo. El otro aspecto que se tomó en cuenta fue el de evaluar los carteles que propusieron, con las rúbricas establecidas por el programa de la clase.

#### *4.5 Evaluación de los trabajos finales en el foro*

Esta actividad se llevó a cabo el primer día del foro, durante la exposición de los carteles que contenían los trabajos finales. Se asignó realizar una evaluación a 5 equipos del grupo 3006 de transdisciplina II con los siguientes temas respectivamente: El teatro como prevención para un bienestar psicológico en jóvenes; Melodías y emociones; Redes sociales e imagen corporal; Ambiente construido en las aulas de la facultad de Psicología; Medios digitales: portales al sexting. La rúbrica y la forma de

realizar la evaluación, fue asignada por los otros participantes del programa de servicio, esta contenía la revisión de la estructura del cartel (que cumpliera con los criterios de organización visual establecidos), forma de exponer y cantidad de participación de cada uno de los integrantes (Que cada uno mostrara dominio sobre el tema y que el contenido estuviera repartido para que todos los integrantes explicaran una parte) y finalmente, qué tan pertinente era el contenido de su trabajo con un enfoque transdisciplinar.

#### *4.6 Preparación y moderación de charla con expertos*

En el marco de los 3 días en los que se llevó a cabo el VIII foro de perspectivas transdisciplinarias desde la psicología, se llevaron a cabo actividades académicas con los expertos contactados anteriormente y que mostraron interés en participar, dichas actividades, fueron moderadas por el equipo de trabajo y fueron transmitidas en vivo, en la página de Facebook llamada “Espacios Curriculares y Formación Contextual”.

Durante la planeación para llevar a cabo estas actividades, se mandaron correos con invitaciones formales a los expertos previamente contactados, una vez que confirmaran su asistencia, se investigó su currículum para realizar una semblanza que funcionaría como introducción para dar paso a las charlas. Se asignó la tarea de moderar cada charla a un miembro del equipo de trabajo de manera respectiva. La charla asignada a moderar fue titulada “experiencias de reinserción social: Reinserta” la información sobre los expertos con los que se realizaría esta actividad, fue proporcionada por las colaboradoras del servicio social, ya que ellas tuvieron contacto directo con la experta inicial, esta fue la directora del área de investigación, monitoreo y evaluación en la fundación Reinserta y, dentro de la propuesta de su participación, se incluyeron experiencias de dos personas que fueron atendidas por dicha fundación. Esta introducción de invitados, generó la condición de que las preguntas formuladas, debían ser cuidadosas de respetar la privacidad de estos participantes.

Se generaron preguntas acordes a las condiciones previamente mencionadas y estas, fueron revisadas por las colaboradoras y extendidas, para desarrollar las

participaciones de todos los invitados de manera estructurada. A esto se suma la labor de realización y conjunción de la semblanza y las preguntas, en un guión que desarrolló la charla (Anexo 1).

#### *4.7 Construcción del instrumento de evaluación de competencias transdisciplinarias*

La realización de esta actividad, tuvo como objetivo, construir un instrumento de evaluación de competencias transdisciplinarias, dispuesto para aplicarse en estudiantes de la licenciatura que cursan la asignatura de transdisciplina en la Facultad de Psicología de la UNAM, esto, considerando un diseño pre-post, es decir, tomando en cuenta su aplicación a comienzos del ciclo escolar y al final del mismo. De esta manera, se entiende que este instrumento, busca realizar mediciones, primeramente, referentes a las competencias transdisciplinarias con las que llegan los estudiantes y posterior a la experiencia en el programa curricular diseñado para la asignatura, busca comparar cambios en las competencias, señalar los aprendizajes obtenidos, así como, su percepción del programa implementado y el desempeño percibido por sí mismos y sus compañeros.

Las mediciones antes mencionadas, se realizan a través de afirmaciones planteadas en el instrumento, basadas en la población, evidencias, análisis, consenso y experiencias previas de los docentes y personas involucradas, que se consideran, cumplen el fin de evaluar los constructos considerados teóricamente, destacando que el proceso de construcción y mejora del instrumento, es un proceso permanente de adaptación a los requerimientos de la temporalidad, población y demás vicisitudes que signifiquen contemplar cambios. A continuación, se explican de manera cronológica los pasos que se llevaron a cabo para la construcción del instrumento de evaluación.

##### *4.7.1 Revisión de trabajos anteriores*

Esta actividad constó de una revisión de definiciones de constructos e ítems de trabajos realizados anteriormente en el programa de servicio social. Esta labor se realizó de manera cronológica en los siguientes pasos

1. Revisión bibliográfica de la investigación: Se leyeron los trabajos de clasificación y definición de los constructos realizados previamente, así como las bibliografías de las cuales se apoyaron los autores para la formulación de la investigación (véase Anexo 2).
2. Revisión de las competencias y reactivos propuestos para cada constructo: Se realizó una lectura de las definiciones y propuestas de reactivos (Anexo 3) con la consigna de evaluar cuáles parecían más pertinentes a lo que buscaba conocer el instrumento.
3. Búsqueda de información bibliográfica para justificar correcciones y desarrollo de nuevos constructos: La revisión del instrumento, reveló la necesidad de realizar algunas correcciones. Se identificó la necesidad de definir el constructo de “pensamiento sistémico” de manera más pertinente a la conceptualización que se estaba manejando en el programa. De igual manera, se replanteó el constructo de “Adaptación” con respecto a su definición y se reasignaron sus subconstructos como constructos independientes, otros constructos como “trabajo en equipo” y “solución de conflictos” igualmente, tuvieron esta revisión y cambios con el objetivo de obtener claridad, pertinencia, exhaustividad y que fueran mutuamente excluyentes.
4. Conformación del instrumento en un formulario de Google: Este primer análisis de los trabajos anteriores, dio como resultado una primera versión del instrumento de evaluación, que se planeó aplicarse al inicio de ese ciclo escolar como una prueba piloto, sin embargo, esta actividad fue replanteada para aplicarse a finales del semestre por cuestiones de organización con las otras actividades.

#### *4.7.2 Segunda revisión de reactivos para aplicación piloto*

Debido al replanteamiento de la aplicación del instrumento, se requirió tener una versión del instrumento de evaluación de actitudes transdisciplinarias en los estudiantes, para aplicarse a finales del ciclo escolar en la asignatura de transdisciplina

II, y que, a los resultados obtenidos de esta primera aplicación, se les realizaron los análisis correspondientes para conocer su validez y confiabilidad, y así, poder aplicarlo al inicio del siguiente ciclo, teniendo así un contenido más pertinente para evaluar.

Primeramente, se retomó la revisión de los reactivos previamente acordados y colocados en la versión inicial del instrumento y, de igual manera, recuperando aquellos reactivos que quedaron pendientes de revisión en sesiones pasadas, se realizó una lista en un documento, que proveyera al resto del equipo, una estructura sencilla de entender y de evaluar entre pares, esto se hizo, a través de un documento y los comentarios en la plataforma de Google drive y comentarios por mensajes en un grupo de chat con el equipo de trabajo. Esta lista, incluyó la definición de constructos y reactivos pertenecientes a los mismos (Anexo 4). Posteriormente, se le agregó un código de colores, para facilitar el trabajo en la revisión entre pares.

Se deseaba que cada constructo tuviera al menos 10 reactivos para llevar a cabo la primera revisión estadística, por lo que aquellos que no cumplieran este criterio, se les crearían reactivos referentes a su respectiva definición hasta satisfacerlo, esta tarea, también estuvo abierta a aportaciones por parte del equipo de trabajo. Una vez, satisfechos con la cantidad y la calidad de los reactivos, estos se dispondrían en un Google Forms para realizar la primera aplicación, o la prueba piloto a finales del semestre 2023-1.

#### *4.7.3 Análisis estadísticos del instrumento*

Una vez recolectadas las respuestas de la muestra de interés, se continuó al tratamiento de los datos y su análisis, para esto se comenzó con una revisión bibliográfica relacionada a los análisis que se indicaron realizar con la finalidad de contextualizarlos a las necesidades de la construcción de este instrumento. En esta ocasión, los análisis que se realizaron, fueron el Análisis factorial exploratorio (AFE) y el índice de confiabilidad con alfa de Cronbach. A continuación, se describen los detalles y los procesos de realización de dichos análisis:

- AFE: El AFE se usó como una técnica de reducción de dimensiones de datos para definir el mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información del conjunto de datos. Para realizar el AFE, se tuvieron en cuenta las instrucciones de la profesora y las recomendaciones de la bibliografía revisada, esto sirvió para justificar las decisiones que se iban tomando, de igual forma para este proceso, aportó tener un procedimiento estructurado de uso del software. El software utilizado fue SPSS versión 27, sin embargo, a pesar de lo reciente de esta versión, resultó de ayuda un instructivo de cómo realizar análisis factorial en la versión 10, ya que la interfaz del software se mantiene con la misma disposición en la versión más nueva. También, se revisaron tutoriales en video que ejemplifican este proceso en situaciones similares a las que planteaba las necesidades de este instrumento.

Para comenzar con los análisis, la bibliografía sugirió realizar otros análisis previos que pudieran indicar que un AFE era el procedimiento más adecuado para trabajar con los datos recolectados en el instrumento. Se recomendó tener en cuenta la realización del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) y, a partir de los valores que arrojarían estas pruebas y los valores de referencia, continuar la toma de decisiones. Para obtener valores de referencia, se recurrió a la bibliografía recomendada por la profesora, donde, autores como Pérez y Medrano<sup>1</sup> sugieren que los resultados de la prueba de esfericidad, deben tener una significancia en valores de  $p < .05$  y que el índice de KMO debe considerar que valores iguales o superiores a .70, ya que esto indica una interrelación satisfactoria entre los ítems. Estos parámetros se tuvieron en cuenta, tanto para continuar el análisis, como para realizar las interpretaciones y presentar los datos en las reuniones semanales.

---

<sup>1</sup> Esta referencia se coloca a pie de página ya que el año no corresponde a los criterios de este trabajo, sin embargo, por los objetivos del mismo, resulta relevante colocar las referencias utilizadas; Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), Vol. 2(1),58-66.

Contemplando las consideraciones anteriores, la configuración de la prueba en el software, requirió definir un método de extracción, para esto, trabajos como el de Mora et al. (2019) señalan que el análisis de componentes principales puede brindar datos a través de las varianzas para seleccionar el número de factores apropiados a extraer, esto es, denotar aquellos factores que tengan valores mayores a 1 y que, el porcentaje de varianza explicada, sea al menos de un 50%, ya que esto, ayuda a determinar cuál es el número de factores ideales o a considerar que representan teóricamente un conjunto de datos.

Una vez realizados los análisis exploratorios y que los valores arrojados fueron satisfactorios para continuar las interpretaciones, los valores de la matriz de componente rotado adquieren importancia como un elemento para identificar que la variable en cuestión es un representante adecuado del factor, para esto, se tuvo en cuenta para cada variable, valores mayores a .30, guiado por la calificación de valores de Mora et al. (2019) donde niveles de carga  $>.71$  son excelentes,  $>.63$  son muy buenos,  $>.45$  son válidos y  $>.32$  son apenas interpretables, de igual manera, el mismo autor sugiere el uso del método rotacional VARIMAX para obtener soluciones de factor simples y significativas, ayudando a eliminar de esta manera, ítems con baja saturación factorial ( $<.30$ ).

- **Confiabilidad:** Teniendo en cuenta los reactivos eliminados en la toma de decisiones guiada por la matriz de componente rotado, se realizó un análisis de confiabilidad de cada dimensión con la finalidad de determinar el error de medida, o la covarianza entre los reactivos.

El análisis de confiabilidad, se realizó en cada constructo, y eliminando los reactivos con baja carga factorial, se adjuntaron estos datos a los obtenidos por el AFE para reportarlos en las reuniones y tomar decisiones con el equipo de trabajo. El índice de confiabilidad, dio otro parámetro para descartar reactivos o constructos; para aceptar o rechazar ítems, el valor de referencia, se consideró a

partir de un acuerdo con la profesora, donde los reactivos con valores  $>.70$  serían los ideales a conservar, este valor de referencia se relacionó con las fuentes bibliográficas donde autores como Streiner<sup>2</sup>, lo consideran un valor adecuado para investigaciones en estados tempranos.

Otro tratamiento recomendado para tratar los datos recolectados, fue llevar a cabo un análisis descriptivo de las variables en cuestión, esto con la finalidad de conocer cómo respondieron los estudiantes y poder tener un primer indicio de cómo evalúan sus competencias y cómo impacta el programa. Para esto, se configuró el análisis, de tal manera que arrojará medidas de tendencia central, dispersión y forma.

## V. Resultados obtenidos

### 5.1 Conformación de directorio de expertos

El directorio de expertos se realizó en su mayoría considerando los primeros criterios de búsqueda establecidos en la reunión, estos fueron, que la línea de investigación o campo de estudio del experto fuera semiótica o teorías de la complejidad. Fue entonces, que este directorio se conformó en la primera búsqueda, de una tabla con el nombre del experto, su disciplina, la temática que aborda su investigación de acuerdo con las plataformas donde se encuentran publicadas sus semblanzas o trabajos, o bien, aquellas áreas de experticia que personas que refirieron al profesional, o el mismo nos comentaran que manejan. En este directorio, se agregó un apartado de evento donde se estimaba en reuniones, a qué actividad académica podría ser invitado según su temática, de igual forma, se agregó un medio para contactarlo o contactarla (Anexo 5).

---

<sup>2</sup> De igual manera que la referencia anterior, esta referencia se coloca a pie de página, ya que el año no cumple con los criterios de este trabajo, pero cumple el fin de informar qué bibliografía se utilizó para apoyar la elección de los valores; Streiner, D. (2003). *Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency*. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001\\_18](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001_18)

De este directorio, fueron contactados dos expertos, debido a que las temáticas, fueron modificadas posteriormente, gracias a las propuestas de prestadores de servicio y adjuntos de la asignatura que participaron, también a los temas de los trabajos finales de los alumnos, que permitieron acomodar en tres grandes temáticas la organización del evento final. Esto a su vez, sugirió contactar a otros expertos que permitieran explorar temas como ciencia y arte, temas de género y reinserción social.

## *5.2 Ejecución del rally transdisciplinario*

La organización de estas técnicas didácticas, se llevó a cabo, discutiendo con el equipo, cuál actividad, se presentaría primero a los alumnos. Para esto, se tuvo en cuenta, poner en primer lugar una actividad “rompehielos” que indujera el contacto y la comunicación dentro de equipos de trabajo asignados, posteriormente, se ordenaron las demás actividades de acuerdo con su grado de actividad física, siendo alternadas de manera que primero hubiera actividades que requirieran mayor esfuerzo físico, seguido de otras que implicaran menos actividad, esto con la finalidad de dar descansos. Una vez acordadas las dinámicas, se vaciaron en un documento de Google (Anexo 6).

A partir de las experiencias de los compañeros de trabajo con otros grupos de la asignatura a los cuales se les presentó esta actividad, se decidió que todos los equipos trabajaran en un mismo lugar y que todos los miembros del equipo de trabajo del programa de servicio social, monitorearan las actividades de cada uno, de igual forma, se brindaron instrucciones para cada actividad, adaptadas al nuevo contexto.

Comenzando la actividad en el aula, se numeraron a los estudiantes con números del 1 al 4 y se les indicó que se dirigieran al área de trabajo, que fue el área con pasto, ubicada frente al edificio A, que, a su vez, se ubica hacia el sur de la explanada. En este lugar, se les dieron las instrucciones modificadas para cada una de las actividades, estas incluían también un rompecabezas, que incentivaba la competencia entre los equipos, ya que, el que completara primero la actividad asignada, se les daba una pieza, asumiendo que quienes tuvieron mejor desempeño, serían los que verían la imagen. Se brindó el apoyo de monitorear su progreso, resolver

las dudas, y una vez completadas todas las actividades, se les retroalimentó a los estudiantes sobre la pertinencia y la finalidad del trabajo realizado con el concepto de transdisciplina.

### *5.3 Resultados de la planeación y estructuración del VII foro de perspectivas transdisciplinarias desde la psicología*

Tomando en cuenta los trabajos de obtención de información y organización de los expertos, se generó una expectativa de cómo se llevaría a cabo este evento, esto dio paso a que se realizara un ordenamiento de los carteles de los trabajos finales de los alumnos y se asignó un día de exposición para estos, dentro del marco del foro a través de tres grandes temáticas inspiradas en los títulos y contenido de sus trabajos, clasificados en: psicología del arte, salud y medio ambiente; género, violencia y derechos humanos; procesos jurídicos y procesos de adaptación post-pandemia. En este lapso, en las reuniones con el equipo de trabajo se realizaron propuestas que modificaron las temáticas planteadas inicialmente para los expertos, de igual manera, se contactó con otros expertos que tuvieran contenidos más ad hoc a las temáticas planteadas por los trabajos de los alumnos (véase Anexo 7). En esta fase, también se determinaron lineamientos generales para este foro y estos también servirían, para dar a conocer de manera general a los demás profesores involucrados, en cómo se llevaría a cabo este evento.

Otro aspecto a mencionar sobre este evento, es que en el cronograma propuesto en la asignatura de transdisciplina II, se contempla que además de la presentación de los carteles el foro, por parte de los alumnos, estos deben realizar una evaluación a sus pares en dicha presentación. Para asignar a cada participante un cartel a evaluar, se realizó una lista en la cual se tuvieron en cuenta las siguientes condiciones: una persona debía evaluar un cartel, no debía ser de su mismo grupo, ni de su mismo equipo y no podía evaluar su propio cartel. Esta asignación se realizó, a través de un ordenamiento de los temas, de los grupos y los miembros de cada equipo en una hoja de cálculo de Google, utilizando abreviaturas con números y códigos de colores para diferenciarlos y disminuir la probabilidad de errores.

En la figura 1, se representa visualmente la metodología utilizada para realizar la asignación de alumnos a carteles. Se puede notar que a cada estudiante se le asignó un número de lista y se aleatorizó su asignación a un cartel que no pertenecía a su profesora.

## Figura 1

### Metodología de asignación de carteles a evaluar

Clave	Título del cartel a evaluar y alumnos asignados		
CAC-n Carteles Alejandra C.	Cav 18 Duelo y literatura	CAC 1 Desigualdad económica	CLc 14 Salud mental postpandemia
CAV-n Carteles Alejandra V.	LC-93 Bucio Castañeda	LC-70 Villegas Partida	Ac-1 Hernández Quintero
CLc-n Carteles Ligia C.	LC-22 Barrios Ortiz	LC-15 Bello Sánchez	Av-22 Valencia Aguillon
Ac-n- Alumno de Alejandra C.	LC-69 Torres Ortiz	LC-13 Ruelas Peña	Ac-6 Vargas Alcántara
Av-n- Alumno de Alejandra V.	LC-72 León Ochoa	AV-24 Hernández Aquino	Av-42 Ecuero Tejeda
LC-n Alumno de Ligia C.	LC-74 Medrano Pérez	AV-26 Tolentino López	Av-27 Garcia Balbuena

*Fuente:* Elaboración propia

Los resultados de la aleatorización de esta asignación, fueron vaciados en una tabla con datos más específicos como el día y horario en el que se tenían que presentar los alumnos y el equipo al que pertenecían (véase Anexo 8).

#### 5.4 Resultados de las asesorías para la realización del trabajo final

A continuación, se describe el trabajo realizado en cada sesión de asesoría:

- La primera sesión de asesoría, se dio a distancia a través de videollamada en la plataforma Zoom, en esta, los estudiantes asignados presentaron sus propuestas de temas y posterior a esto se realizaron preguntas basadas en lo que exponían y en la bibliografía consultada previo a la sesión. De manera general, todos los equipos tenían bien establecido su punto de partida y a partir de esto, se buscó establecer su siguiente acción o interés en la investigación para realizar recomendaciones más precisas sobre los expertos que podrían contactar o la bibliografía que podría complementar su trabajo. Al equipo de

“Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes” se les recomendó bibliografía<sup>3</sup> enfocada en la relación de la danza desde la investigación cualitativa social, ya que mencionaron que ese era uno de sus intereses sobre la dirección de su trabajo.

- La segunda y la cuarta sesión, también se dieron a distancia. En ambas ocasiones, no se retroalimentaron los trabajos, debido a que fue más relevante en estas sesiones, centrarse en usar el tiempo para revisar y acordar el formato de los carteles y de esta manera, guiar la estructura de los trabajos presentados con un enfoque a la difusión cuando se realizara la presentación de los carteles en el foro.
- La tercera sesión se dio de manera presencial. En esta el enfoque fue dar instrucciones particulares para tener en cuenta a lo largo de su investigación y su presentación. Al equipo de “El uso del cannabis en el tratamiento de ansiedad en adultos mexicanos” se le dio la instrucción de buscar a un experto de la disciplina que les interesó, ya que habían desarrollado el trabajo sin cumplir con ese aspecto que formó parte de la evaluación; al equipo de “Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes” se les indicó buscar información relacionada a qué tipo de actividades son complementarias a la terapia cognitivo conductual, que actualmente es la terapia con más evidencia y que es la más elegida para tratar trastornos de la percepción corporal e ingesta, como en este caso, la bulimia, esto con la finalidad de justificar la “Terapia danza movimiento” en el contexto terapéutico en el que la estaban proponiendo; finalmente, al equipo de “La adicción a redes sociales” se les recomendó buscar información relacionada a qué hace atractivas a las redes sociales desde una perspectiva de marketing o de diseños de interfaces, esto con la finalidad de que tuvieran otra manera o

---

<sup>3</sup> Se presentan las referencias de la bibliografía recomendada al equipo; Castro, K. (2019). *La técnica de expresión corporal de la danza, como tratamiento coadyuvante en posibles ataques de pánico*. <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/8147>; De Naverán, I. y Ecija, A. (2013). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Artea:Madrid; Garcia-Dantas, A. (2014). *Factores que influyen en la satisfacción corporal del alumnado de conservatorios de danza*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63825>

perspectiva desde la cual explicar los fenómenos que comentaban en su investigación.

### *5.5 Evaluación de trabajos finales del foro*

Usando el formulario provisto para la evaluación y teniendo en cuenta los rubros descritos en el esquema de cartel que se les compartió a los estudiantes a inicios del ciclo escolar, durante la presentación de los trabajos del foro, se realizó una aproximación a cada equipo para escuchar sus exposiciones y realizar la evaluación. Al final de este proceso, se realizaba un conjunto de preguntas a cada equipo sobre si les había interesado el tema que trataron más allá de la asignatura, y se obtuvieron respuestas sobre los retos que representa el trabajo en la aplicación de lo que propusieron y en algunos casos, sobre su interés por desarrollar ese tema en semestres posteriores. No se tuvo acceso a los datos cualitativos realizados por el formulario, sin embargo, las respuestas cualitativas recolectadas de los estudiantes se encuentran relacionadas con las respuestas que dieron en el apartado cualitativo del instrumento que se desarrolla en este trabajo.

### *5.6 Resultado de la moderación de la charla con expertos*

Se realizó una reunión previa con los invitados cinco minutos antes de comenzar la transmisión en vivo, en esta, se presentaron los participantes y se comentaron las condiciones de cuidado sobre su participación a los invitados, estas fueron que si hubiese preguntas que no desearan contestar, se podían sentir libres de decirlo o de interrumpir su participación si así lo consideraban. Una vez comenzó la transmisión, se comenzó la lectura del guión desarrollado, y en caso de que los invitados tuvieran participaciones donde trataran temas relacionados a la transdisciplina, se generaron preguntas inmediatas, acordes a conocer más sobre esas experiencias. Al final de las participaciones de los invitados, se agradeció su apertura a relatar esas experiencias.

## 5.7 Resultados de la construcción del instrumento de evaluación

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la construcción del instrumento y en las pruebas estadísticas realizadas. De igual manera se detallan aspectos que llevaron a tomar las decisiones para la conformación del instrumento final.

### 5.7.1 Conformación de la primera versión del instrumento

A partir de una tabla realizada por trabajos anteriores del programa de servicio social, se generaron propuestas de corrección donde se hizo un listado de ítems alternativos y propuestas de eliminación de ítems que parecieran gramáticamente incorrectos o que se consideraran que no pertenecían al constructo que suponían evaluar. Estos datos se expusieron con el equipo de trabajo y se identificaron áreas de oportunidad que fueron modificadas inmediatamente en trabajo a distancia. Otro elemento que se modificó a partir de esto fue la definición del constructo “Pensamiento sistémico” el cual fue replanteado con el interés de hacerlo más pertinente a los objetivos del programa, el contenido de artículos y que hablan de transdisciplina y una crítica surgida por la consideración personal, de que esta competencia, es un eje fundamental de la transdisciplina. Este replanteamiento conceptual, se apoyó a partir de una revisión bibliográfica<sup>4</sup> y a través de las distintas definiciones provistas, se realizó una definición más pertinente parafraseando las conceptualizaciones de los distintos autores sobre el tema (Anexo 9).

Otra modificación propuesta y llevada a cabo, correspondió a determinados constructos y sus definiciones, como se mencionó, inicialmente se contaban con 7 constructos, 3 de ellos con subcategorías. El primer cambio realizado fue al constructo de “adaptabilidad” el cual se consideró redundante con la definición de una de sus

---

<sup>4</sup> Referencias del material revisado para la definición: 1. Alfaro, M., Badilla, E. & Miranda, X. (2012) *Hacia la transdisciplinariedad en la docencia en la universidad de Costa Rica*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12(1), 1-37.; 2. (Margery, 2010 como se citó en Alfaro, et al. 2012).; 3. Osorio, J.C. (2007) *Introducción al pensamiento sistémico*. Universidad del Valle: Santiago de Cali.; 4. Cabrera D., Colosi L. y Lobdell C. (2008) *Systems thinking*. Evaluation and Program planning. 31(1), 299-310.; 5. Liévano F, y Londoño, J.E. (2012). *El pensamiento sistémico como herramienta metodológica para la resolución de problemas*. Revista Soluciones de Postgrado EIA, 8(1), 43-65.

subcategorías, llamada “flexibilidad al cambio” provocando así la eliminación de este último y la concepción de su siguiente subcategoría, llamada “tolerancia a la frustración” como un constructo independiente. La segunda propuesta sobre cambio que se llevó a cabo, fue la de eliminar el constructo de solución de conflictos, ya que sus subcategorías, en comparación, explicaban mejor las competencias a través de sus definiciones y las afirmaciones que contenían. Esto hizo que sus subcategorías, al igual que en el caso anterior, fueran consideradas ahora como constructos independientes. El último cambio realizado, fue la consideración de las subcategorías del constructo “trabajo en equipo” como constructos, esto sin eliminar el anterior mencionado, debido a que todos estos parecían identificar competencias que por su definición no encuentran pertenencia únicamente en la conceptualización del constructo “trabajo en equipo”.

En resumen, la realización de esta tarea, creo una diferencia en el planteamiento realizado por anteriores aportaciones, ya que antes se consideraban 7 constructos, donde “Adaptabilidad” tenía como subcategorías “flexibilidad al cambio” y “tolerancia a la frustración” el constructo “solución de conflictos” tenía “empatía” “comunicación asertiva” y “negociación” así como “trabajo en equipo” tenía “organización” “comunicación” “identificación del estilo propio de trabajo” “compromiso” y “confianza en el otro”. Ahora, se consideraban 15 constructos sin subcategorías. La tabla 1 sintetiza visualmente la organización de constructos antes y después del cambio.

**Tabla 1**

Organización previa de los constructos con sus respectivos subconstructos.	Organización actual de los constructos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensamiento sistémico</li> <li>2. Aprendizaje autorregulado</li> <li>3. Apertura a la experiencia</li> <li>4. Solución de conflictos               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comunicación asertiva</li> <li>○ Negociación</li> <li>○ Empatía</li> </ul> </li> <li>5. Adaptación               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Flexibilidad al cambio</li> <li>○ Tolerancia a la frustración</li> </ul> </li> <li>6. Iniciativa</li> <li>7. Trabajo en equipo               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Organización</li> <li>○ Comunicación</li> <li>○ Identificación del propio estilo de trabajo</li> <li>○ Compromiso</li> <li>○ Confianza en el otro</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensamiento sistémico</li> <li>2. Adaptación</li> <li>3. Tolerancia a la frustración</li> <li>4. Aprendizaje autorregulado</li> <li>5. Apertura a la experiencia</li> <li>6. Empatía</li> <li>7. Comunicación asertiva</li> <li>8. Negociación</li> <li>9. Iniciativa</li> <li>10. Trabajo en equipo</li> <li>11. Organización</li> <li>12. Comunicación</li> <li>13. Identificación del estilo propio de trabajo</li> <li>14. Compromiso</li> <li>15. Confianza en el otro</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, esta labor de revisión, permitió la conformación de la versión inicial del instrumento que en ese momento contó con 15 dimensiones y 122 reactivos, denotando que había constructos incompletos, o que tenían propuestas de reactivos, que aún no habían sido evaluadas entre pares y no llegaban a la meta de que cada constructo tuviera 10 reactivos. Sin embargo, así se vaciaron en un formulario de Google, disponiendo de ser aplicado a los grupos de la asignatura de Transdisciplina II

a inicios del ciclo escolar. En el proceso de creación de esta primera versión del instrumento, se tomaron en cuenta el tipo de reactivos que se realizaban para acordar el tipo de respuestas, que, en este caso, se llegó al acuerdo de que los reactivos debían ser afirmaciones en sentido positivo, para permitir el uso de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde el valor de 1 es “nunca” 2 es “casi nunca” 3 es “A veces” 4 es “Casi siempre” y 5 es “Siempre”. Esta versión del instrumento se programó para aplicarse, sin embargo, por razones de organización y tiempo del programa establecido en el currículo de la asignatura, se pospuso su aplicación para finales del semestre.

### *5.7.2 Revisión de los reactivos por pares*

Debido a la antes mencionada posposición de la aplicación del instrumento, se sugirió realizar otra revisión entre pares para completar la cantidad de reactivos que tuvieran los constructos, replanteando el objetivo de que cada constructo tuviera al menos 10 reactivos cada uno. Esta necesidad, llevó a realizar otra evaluación entre pares de los reactivos previamente conjuntados en la lista, esto con la finalidad de revisar su pertinencia y con la finalidad, igualmente, de evaluar nuevas propuestas para alcanzar el objetivo propuesto. Para esto, se vaciaron estos reactivos en un documento y utilizando un código de colores, buscando promover que se explicitaran las razones de la toma de decisiones y facilitar la comunicación. Aquellos reactivos que fueron aprobados se resaltaron con color verde en el documento y se les asignó un código de variable para identificarlos durante el análisis y un número aleatorio para colocarlos en el instrumento.

Vaciando los reactivos acordados en equipo, se creó una nueva versión del instrumento en un Google Forms, dando como resultado a la primera versión del instrumento para aplicar en su versión post, debido a que esta, se aplicaría a finales del semestre junto a la presentación de trabajos y actividades finales por parte de los estudiantes.

Este instrumento tuvo una configuración donde primeramente se incluyó una breve descripción de su propósito, su objeto de estudio, y un aviso de confidencialidad

sobre el manejo de los datos personales que se iban a recolectar, la sección intermedia, contempló los reactivos conjuntados y ordenados aleatoriamente y, al final del instrumento, se añadió un conjunto de 3 respuestas abiertas, que tuvieron el propósito de conocer la autoevaluación de los estudiantes sobre su desempeño en la asignatura, en el foro transdisciplinario y la evaluación entre pares.

Una vez realizada la aplicación del instrumento, se recolectaron respuestas de 183 participantes, estos datos, se ubicaron en una hoja de cálculo generada por el mismo formulario y fueron importados al software SPSS, revisando en primer lugar, que los datos no tuvieran errores en la importación y poder corregir si los hubiese.

A cada reactivo dentro del software, se le colocó el código de variable asignado en el documento que se usó para evaluar entre pares, teniendo en cuenta también, el número de reactivo relacionado con la dimensión, así como su orden en el instrumento, de forma que cada variable se identifica con la siguiente fórmula “Abreviación del constructo + número de reactivo dentro del constructo + número de reactivo en el instrumento”.

Posterior a esto, se transformaron las variables de un nivel nominal a un nivel ordinal, esto a través de la función de "transformar variable" que tiene el software, dando como resultado un conjunto de variables ordinales que tuvo valores de respuesta de 0 a 5, relacionado con la escala Likert, donde, como antes se describió, 0 es "nunca" y 5 es "siempre". A este conjunto de datos se le cambió la fórmula del nombre de las variables y se ubicaron en otra base de datos para facilitar su procesamiento. Se le agregó al final de la fórmula antes mencionada, la palabra “ord” para diferenciarlos de la base de datos inicial, de esta manera, se pudo continuar a realizar los análisis pertinentes.

### *5.7.3 Análisis estadístico descriptivo de los resultados*

A estos datos, se les realizaron análisis estadísticos descriptivos para obtener información sobre las respuestas de los estudiantes con respecto a las competencias de interés. Para esto, utilizando las herramientas de SPSS de “Calcular variable” y

“Agrupación visual” se juntaron las variables respectivas en su constructo y se dispusieron para realizar un análisis de frecuencias donde se definieron las directrices en el software para calcular medidas de tendencia central, dispersión y forma.

En los datos estadísticos arrojados por los análisis de frecuencia, por cuestiones de cómputo del software, se perdieron en promedio 2 participantes por cada dimensión analizada, por lo tanto, se asume que no se perdió una cantidad significativa de datos en la muestra.

En la tabla 2, se señala que la media de respuesta en la muestra fue el valor de 4, representando este, de igual manera a la moda; este valor corresponde a la opción de respuesta de “casi siempre”. Por otra parte, las respuestas promedio de otros constructos oscilaron en su mayoría en el rango de 3 a 5, correspondiendo estos valores a las opciones de respuesta “A veces” y “Siempre” respectivamente.

Los datos anteriormente mencionados, corresponden a las medidas de forma que describen las dispersiones como platicúrticas con asimetría negativa, denotando que el valor con más peso es la moda, siendo gráficamente representado en el histograma respectivo de cada constructo (véase anexo 10).

Por otra parte, los valores de simetría más cercanos a 0, como es el caso de los constructos “Aprendizaje autorregulado” “Comunicación Asertiva” “confianza en el otro” “Comunicación” “Identificación del estilo propio de trabajo” “Iniciativa” “Pensamiento sistémico” y “Trabajo en equipo” muestran coincidencia con las medidas de tendencia central, mostrando que son datos que se acercan a una distribución normal.

**Tabla 2**

Resultados del análisis descriptivo de cada dimensión

		Análisis descriptivo para cada constructo														
Valor	AA	AD	AE	CA	Cfo	Com	Comp	Em	IEPT	In	Neg	Org	PS	TAF	TeE	
N	183	183	183	181	183	182	182	183	183	183	182	181	181	182	183	
Perd.	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	3	3	2	1	
Media	4	4	4	4	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	
Mediana	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	
Desv.	542	533	519	549	585	532	553	522	515	571	570	604	539	662	529	
Asimetría	102	-319	-493	-81	15	6	-560	-356	125	-23	-162	-203	-5	-219	57	
Curtosis	-279	-1,200	-1,219	-862	-107	-1,081	-774	-1,347	-1,421	-304	-683	-563	-940	-289	-1,059	
Mínimo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Fuente: Elaboración propia

Este conjunto de datos extraídos sobre las respuestas del grupo, que en ese momento cursó transdisciplina II, puede sugerir que la mayoría de los estudiantes, se encontraron conformes con los planteamientos del curso, así como con los aprendizajes y experiencias que tuvieron con el programa. Esta posibilidad es apoyada, con que solo una cantidad no significativa de estudiantes, correspondió con bajos valores, o respuestas asignadas a los valores 1 y 2, a las afirmaciones positivas puestas dentro del instrumento. Otra perspectiva más clara de esto, es el análisis de frecuencias de las respuestas expresadas en porcentaje de cada constructo, este análisis descriptivo dio resultados consistentes a la media antes descrita, y a la moda, siendo que la respuesta del valor 4 “casi siempre” es la más prevalente (Anexo 11). Este hecho, da a entender, que existe una alta probabilidad de que se les haya sensibilizado sobre las competencias transdisciplinares en la carrera de psicología. Sin embargo, cabe destacar que estas respuestas, pueden carecer de precisión en gran medida por ser la primera aplicación del instrumento.

Algunos datos cualitativos que son de interés para el programa de servicio social, para la atención a sus áreas de oportunidad y en la generación de contenidos pertinentes a las necesidades de los discentes, así como constructos o cambios en la

planeación del programa de la asignatura, son las opiniones que arrojan las últimas tres preguntas en el instrumento. Estas se analizaron utilizando la búsqueda en las tablas que las contienen, utilizando palabras clave que ayudaron a categorizar las respuestas como “Positivas” “Neutrales” y “Negativas” aunado a la contextualización a la intención de la respuesta. Las preguntas y la frecuencia expresada en porcentaje para cada tipo de respuesta, se encuentran en la tabla 3, donde se considera un valor de muestra de N=183.

Las palabras utilizadas para realizar la búsqueda y clasificación de las respuestas en las tablas, se explican y corresponden de la siguiente manera, a cada categoría:

- Positivas: Las respuestas positivas fueron aquellas que indicaron una buena experiencia, desempeño personal, o estar de acuerdo con las evaluaciones que se les realizaron, así como la autocrítica relacionada a la búsqueda de mejorar su desempeño en próximas ocasiones. Se utilizaron palabras de búsqueda para estas respuestas como “Bueno” “Bien” “Positivo” “Buen trabajo en equipo” “satisfecho/a” “Satisfactoria” “Me gustó” “Estoy de acuerdo” “Correcta” “Estuvo bien” “Mejoré” “Nos hizo falta” “Me hizo falta” “Aprendí” “Aprendimos”
- Neutrales: Las respuestas neutrales, se refiere a aquellas donde los discentes indicaron que la experiencia no cambió nada en ellos, sin ser negativa, así como juicios que criticaron la evaluación por estar en desacuerdo y que consideraron regular su desempeño en clase. En esta búsqueda se utilizaron palabras como "Regular" "Aceptable" "Pudo ser mejor" "Adecuado" "promedio"
- Negativas: Las respuestas negativas se refiere a aquellas que contemplaron una mala experiencia en clase, donde no aprendieron algo nuevo; durante la evaluación los comentarios fueron negativos, les dejaron dudas, consideran no haber trabajado bien en equipo y sobre su desempeño, expresaron no haber hecho suficiente o haber tenido la asignatura fuera de sus intereses. Las palabras para esta búsqueda fueron “Malo” “Negativo” “Mal trabajo en equipo”

"insatisfecho/a" "insatisfactoria" "No me gustó" "no estoy de acuerdo"  
 "incorrecta" "estuvo mal" "mediocre".

**Tabla 3**

Porcentajes de respuestas positivas, neutrales y negativas

Pregunta	Respuestas positivas	Respuestas Neutrales	Respuestas Negativas	% Positivos	% Neutrales	% Negativos
151. Describe brevemente qué aprendiste (nueva información, desarrollo de habilidades, profundización del autoconocimiento, entre otros) a través de la realización del trabajo final sobre el abordaje transdisciplinario de un problema real y su exposición mediante un cartel.	182	1	0	99.5	0.5	0.0
152. Una vez que leíste las evaluaciones hechas al trabajo de tu equipo, ¿qué podrías responder en tu derecho de réplica o qué opinión tienes acerca de esos comentarios?	138	38	7	75.4	20.8	3.8
153. De acuerdo con los contenidos y actividades realizadas en la asignatura, más el trabajo final realizado en equipo, ¿cómo consideras que fue tu propio desempeño durante este semestre?	150	23	10	82.0	12.6	5.5

*Fuente: Elaboración propia*

Se aprecia que en su mayoría las respuestas fueron positivas para la primera pregunta (99.5% de la muestra [N=183]), por lo que se asume que los aprendizajes, la profundización y el entendimiento inicial de la transdisciplina fueron satisfactorios para los discentes, de igual manera, que les permitieron sentirse bien con respecto a su trabajo final. Para la segunda pregunta, ocurre lo mismo, sin embargo, es destacable,

la presencia significativa de respuestas neutrales (20.8% de la muestra [N=183]), que, en varias de estas ocasiones, expresan desacuerdos sobre las evaluaciones que obtuvieron los carteles que realizaron, siendo común encontrar, un tono de confusión y cuestionamiento sobre sus habilidades de diseño de carteles y sobre las recomendaciones que les hicieron en las revisiones. Para la tercera pregunta, igualmente destacan percepciones positivas sobre su desempeño, donde la mayoría expresa satisfacción y motivación para mejorar (82% de la muestra [N=183]), sin embargo, el componente emocional de las respuestas neutrales y negativas recogidas en esta pregunta, refleja algunas dificultades personales que tienen los discentes en distintos ámbitos fuera y dentro del aula.

#### *5.7.4 Análisis del instrumento para la versión final*

Los resultados obtenidos en las pruebas de análisis factorial exploratorio y de confiabilidad, fueron posibles, gracias a los siguientes eventos y procedimientos.

Los valores de esfericidad y KMO, indicaron que realizar un AFE era viable en todos los constructos, por lo que se continuó con el procedimiento planeado. El AFE se aplicó a cada uno de los constructos, y cada uno tuvo distintas soluciones dadas por los valores en la matriz de componente rotado, apoyándose gráficamente también en el gráfico de componente en espacio rotado y el gráfico de sedimentación. Dichas soluciones se centraron, en encontrar la mejor combinación de reactivos para dar sentido teórico a un constructo, siguiendo a su vez, el criterio de dejar la mayor cantidad de reactivos posibles, criterio que, en un inicio, encontró diversos obstáculos, debido a bajos valores iniciales de carga factorial y altas cantidades de factores extraídos.

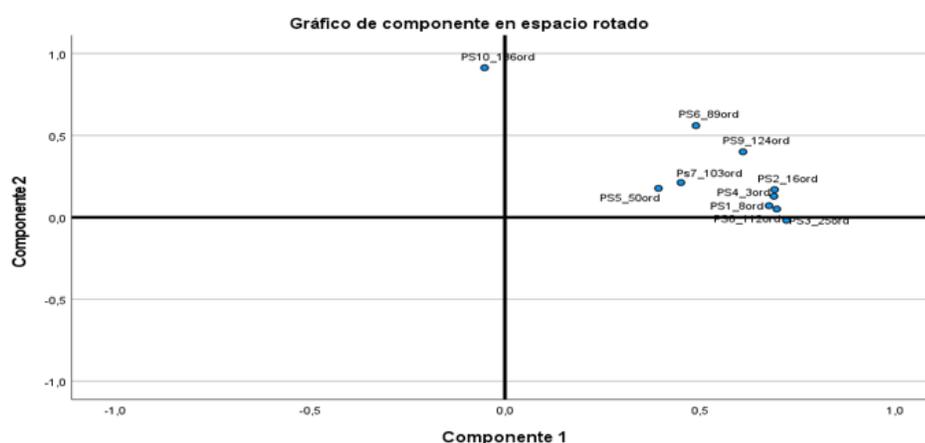
En primera instancia, aquellos reactivos con baja carga ( $>.30$ ) o carga factorial negativa en la matriz de componente rotada, eran eliminados y se repetía el AFE con los mismos parámetros excluyendo dicho reactivo, buscando emparejar visualmente todos los reactivos en un solo componente y conseguir que de esta forma se validara su pertenencia a solo un constructo (figura 2). Como se mencionó, esto se repitió para

las 15 dimensiones, tantas veces como fuera necesario y en distintas iteraciones, con distintas combinaciones de reactivos, según fueran los resultados de las eliminaciones, esto con el fin de conocer cuál combinación daba valores más altos con respecto a la saturación factorial en la matriz de componente rotado, o cuál agrupaba los reactivos en un solo componente.

## Figura 2

Ejemplo de matriz de componente rotado y gráfico resultante de AFE aplicado a constructo “Pensamiento sistémico” denotando en color rojo la variable a eliminar.

Matriz de componente rotado <sup>a</sup>		
	Componente	
	1	2
PS3_25ord	0.722	-0.018
PS8_112ord	0.697	0.051
PS2_16ord	0.691	0.169
PS4_3ord	0.690	0.129
PS1_8ord	0.677	0.071
PS9_124ord	0.611	0.400
Ps7_103ord	0.451	0.212
PS5_50ord	0.394	0.177
PS10_136ord	-0.052	0.913
PS6_89ord	0.490	0.560
Etiqueta de la variable: 136. Cuando explico un tema, incluyo más información de la solicitada, aunque parezca que no tiene relación en primera		



Fuente: Elaboración propia

Se presentaron los resultados al equipo de trabajo y se reconoció que había dimensiones con eliminaciones de reactivos sospechosas, o bien, que mantenían la mayoría de sus reactivos, esto llevó a proponer la idea de que había ciertos reactivos que estaban escritos en sentido negativo y necesitaban tener sus valores invertidos. Para corregir esto, se realizó una sesión de revisión de los reactivos en la lista y en una evaluación por pares, se identificaron los reactivos a invertir.

Los reactivos que se invirtieron, se presentan a continuación en la tabla 4

**Tabla 4**

Reactivos escritos en sentido negativo con valores invertidos dentro del instrumento.

Constructo	Afirmación que se invirtió
Pensamiento sistémico	Pienso que los temas que aprendo en la carrera no tienen relación con otras disciplinas
Organización	Me cuesta trabajo determinar tiempos en las entregas de trabajos.
Confianza en el otro	Me cuesta trabajo determinar tiempos en las entregas de trabajos.
Empatía	Me es indiferente cuando mi equipo cambia los lineamientos acordados previamente.

*Fuente: Elaboración propia*

Se repitieron los análisis en las dimensiones cuyos reactivos se invirtieron y se obtuvieron otros resultados que permitieron modificar los constructos de una manera diferente, ya que algunos valores aumentaban, disminuían o se mantenían y otros como se muestra a continuación (Figura 3) aseguraban como adecuada la toma de decisión para su eliminación.

### Figura 3

Comparación de los valores en las matrices de componente rotado en la variable “Empatía” antes y después de la inversión de valores.

Matriz de componente rotado (Sin inversión)			Matriz de componente rotado (Con inversión)		
	Componente			Componente	
	1	2		1	2
Em8_128ord	0.654	0.155	Em1_42ord	0.659	0.116
Em3_77ord	0.647	0.050	Em2_27ord	0.620	-0.013
Em9_137ord	0.644	0.349	Em3_77ord	0.426	0.544
Em2_27ord	0.608	0.037	Em4_93ord	0.615	0.084
Em7_116ord	0.598	0.012	Emg5_52ord	0.562	0.032
Em6_107ord	0.595	0.248	Em6_107ord	0.628	0.167
Em1_42ord	0.539	0.371	Em7_116ord	0.339	0.585
Em10_87ord	-0.231	0.802	Em8_128ord	0.547	0.385
Em4_93ord	0.403	0.542	Em9_137ord	0.684	0.255
Em5_52ord	0.335	0.516	Em10_87ord	-0.299	0.779

Fuente: Elaboración propia

Los nuevos resultados fueron comentados en una reunión y se indicó reportar los datos en tablas respectivas a cada constructo, donde se explicaron cargas factoriales de componente rotado, cargas factoriales al extraer un solo componente, varianza total en porcentaje acumulado y aunar los valores obtenidos por el análisis de confiabilidad alfa de Cronbach, interpretando y reportando cuáles serían los valores de confiabilidad si se eliminara determinado reactivo (Anexo 12).

Dichas tablas, se reportaron en la sesión semanal y se discutieron con el equipo. Se explicaron los resultados teniendo en cuenta el criterio de que aquellos reactivos con baja saturación o constructos con valores de varianza explicada que fueran bajos o que tuvieran baja confiabilidad, fueran eliminados o contemplados para su eliminación una vez se llegara a un acuerdo entre pares, acotando en la discusión, cómo cambiaría la varianza o la confiabilidad si dispusiera de determinado reactivo.

En la tabla 5 se presenta un ejemplo de cómo se reportaron al equipo de trabajo los datos. Se puede apreciar la eliminación del reactivo 3 (Comp3), perteneciente al

constructo Compromiso, debido a que este alteraba la extracción de factores. Rechazarlo, permitió la extracción de un solo factor, y a su vez, dio paso a la situación presentada, donde eliminar el reactivo 9 (Comp9) permitió aumentar la confiabilidad y el valor de varianza acumulada al eliminarlo.

**Tabla 5**

*Resultados de AFE y confiabilidad para el constructo de Compromiso.*

Const.	CF Prev	CF de 1C	VTA	$\alpha$	$\alpha$ si se elimina	Notas
Comp1	.72	,66			,75	
Comp2	.76	,77			,74	
Comp4	,53	,68			,75	
Comp5	,77	,70			,73	
Comp6	,65	,72	46.0	0.77	,74	
Comp7	,66	,74			,74	
Comp8	,62	,66			,74	
Comp9	,35	,51			,84	VTA= 49.1
Comp10	,40	,59			,75	

*Clave:* Const-variables del constructo; CF Prev- valores de cargas factoriales previos de a eliminar reactivos; CF de 1C- valores de cargas factoriales al extraer solo un componente; VTA- Varianza total % acumulada. Fuente: Elaboración propia.

Durante el análisis de los resultados de este instrumento, ocurrieron dos casos que motivaron a realizar una propuesta al equipo de trabajo, siendo esta que algunos reactivos de baja carga factorial no se eliminaran a pesar del criterio establecido de solo aceptar valores mayores a .30, si no que se mantuvieran en el constructo con el que se realizaron los análisis, debido a que eliminarlos alteraba de manera significativa la confiabilidad y/o la varianza total explicada, esto se notó a través de varias iteraciones del mismo test con dichos reactivos eliminados.

En la tabla 6, se aprecia la eliminación de los reactivos 2,4,8 y 9, pertenecientes al constructo de trabajo en equipo, estos se dispusieron ya que no cumplían el criterio de tener una carga factorial mayor a .30 en el componente donde se acumulaban la mayor cantidad de reactivos, intentando no perder esta cantidad considerable de reactivos, se probó combinarlos en distintas iteraciones con aquellos que poseían carga factorial aceptable. Esto no dio resultados satisfactorios, sin embargo, conservar el reactivo 3 (TeE3) que posee una carga factorial de .15 previa en la mayoría de componentes, es decir, un reactivo inicialmente inaceptable, permitió que se estabilizara el valor de varianza total acumulada y se obtuvo la confiabilidad más alta. Esto pudo haber sido, debido a que, a pesar del valor, el reactivo era consistente en sus respuestas o pareció encontrar pertinencia en cómo se constituyó el constructo en esta disposición de reactivos.

**Tabla 6**

Resultados de AFE y confiabilidad para el constructo de Trabajo en Equipo

Const.	CF Prev	CF de 1C	VTA	$\alpha$	$\alpha$ si se elimina	Notas
TeE1	,83	,61			,62	
TeE3	,15	,59			,63	VTA 41.2, $\alpha$ baja .63
TeE5	,55	,68	38,2	,66	,59	
TeE6	,42	,47			,65	
TeE7	,69	,66			,60	
TeE10	,43	,66			,61	

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 7 se muestra que ocurre el mismo caso antes mencionado. La eliminación de los reactivos 3, 7 y 10 no satisfacía el criterio, hasta la introducción del reactivo 6 (Com6).

**Tabla 7***Resultados de AFE y confiabilidad para el constructo de Comunicación*

Const.	CF Prev	CF de 1C	VTA	$\alpha$	$\alpha$ si se elimina	Notas
Com1	,64	,60			,601	
Com2	,32	,50			,634	
Com5	,78	,55			,632	
Com6	,13	,55	37,7	0,64	,628	VTA de 36.56 y $\alpha$ de .63
Com8	,65	,73			,551	
Com9	,47	,68			,583	

*Fuente:* Elaboración propia

Cabe destacar, que en los dos casos previamente mencionados, la confiabilidad y la varianza conservan valores bajos fuera del criterio, esto, como ya se mencionó, sin importar la combinación de reactivos, por lo que conformar el instrumento a partir de estas pruebas, sugirió colocar reactivos del banco que se dispuso en la lista que se evaluó entre pares, dichos reactivos habían sobrado previo a la realización de la primera versión piloto y de la primera aplicación; no todos los constructos tenían reactivos en el banco, por lo que, también se generaron reactivos nuevos para continuar con esta tarea. Una vez dispuestos, se les asignó un código respectivo a su dimensión con la fórmula antes explicada y se agregaron al instrumento.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta vez, se generaron 2 versiones del instrumento para su aplicación pre y post en 4 grupos de transdisciplina I, diferenciando la versión post en que contiene preguntas abiertas en su sección final (Anexo 13). Cada uno de estos instrumentos tiene 102 reactivos que comprenden 15 constructos. Posee una confiabilidad mayor de .7, exceptuando los dos constructos ya mencionados, que tienen una confiabilidad que ronda los .65. Este hecho se aceptó en su momento por la falta de tiempo para generar más ítems pertinentes, realizar la aplicación y seguir realizando análisis. La recomendación es que, si se realizan trabajos posteriores con este instrumento o estos constructos, las aplicaciones y las

pruebas deben de ser múltiples, y pertinentes a la población para conformar los contenidos de manera satisfactoria y continuar con un proceso de mejora constante.

## **VI. Reflexión final, recomendaciones y sugerencias**

Haciendo referencia al objetivo general del Informe Profesional de Servicio Social, la formación teórica metodológica recibida durante la trayectoria estudiantil de la licenciatura, encontró durante la realización de las actividades de este programa de servicio social, la vinculación profesional de diversas herramientas provistas por la misma, inclusive, da testimonio del desarrollo y consolidación de ciertas competencias transdisciplinarias obtenidas en la formación.

Comenzando por el contexto en el que se realizó este servicio social, la realización de actividades a distancia requirió una considerable autogestión de competencias, de las cuales se pueden identificar como guías para el desarrollo de estrategias de organización individual y colaborativas en esta modalidad, actitudes y conductas guiadas hacia la adaptabilidad, la comunicación y el trabajo en equipo, esto contempla las mismas definiciones que se describen en este trabajo; sumado a esto, realizar y socializar las labores semanalmente, definiéndose como realizar un trabajo por objetivos, requirió un desarrollo constante de la competencia de autorregulación del aprendizaje, cuya definición se pone en práctica en una de las actividades más esenciales de cualquier disciplina científica, la investigación.

A través de la realización de investigación en este servicio social, se dio uso al lenguaje común obtenido disciplinariamente, al pensamiento crítico basado en evidencia y a la perspectiva individual obtenida en la trayectoria escolar, que permitió la abstracción de la información y la colaboración dirigida hacia la formación de materiales, así como a habilidades para incidir en la realidad social, como es el caso de los instrumentos de evaluación cuyo uso permite tomar decisiones informadas en una diversidad de ámbitos.

Contemplar las actividades a realizar siendo parte de un equipo de trabajo que busca participar en el desarrollo de un programa educativo, lleva a entrelazar todas competencias, habilidades y herramientas obtenidas durante la formación y denota que, a lo largo de las vivencias obtenidas en este servicio social, que ya se encuentran dispuestas para generar productos que actúen en la complejidad de la realidad social. En este caso, permitieron ejercer participación en la construcción del instrumento de evaluación, dejando huella a través de una actuación transversal en la formación de algunos profesionales dentro de la facultad y demostrando de alguna forma, el impacto de los saberes obtenidos por la formación en licenciatura en la realidad, incluso la realidad futura, si acaso estos esfuerzos llegan a recuperarse por algún interesado.

Siguiendo la idea de poner a disposición las competencias profesionales para la formación de otros profesionales, se muestran a continuación las recomendaciones que se realizan a partir desde una reflexión personal para aportar al trato de las áreas de oportunidad que pueden existir dentro del programa de servicio social.

**El trabajo a distancia:** el trabajo a distancia en este programa, puede mejorar con respecto a la comunicación dentro del equipo de trabajo, esta propuesta se hace, tomando en cuenta el aspecto comunicativo del progreso de las tareas que cada miembro realiza, conjunta, o comenta en las reuniones. Esta actividad, se puede hacer más eficiente a través de la adopción de estrategias y herramientas que lleven un monitoreo del trabajo de cada miembro del equipo y que faciliten una comunicación discreta, desde la cual, los demás participantes puedan accionar de manera asincrónica sobre el trabajo. Para esto, herramientas como tablas de progreso o diagramas (p.e diagrama de Gantt) pueden indicar el avance de cada proyecto o tarea al equipo y mantener un recordatorio de a cuáles hay que prestar más atención. Fomentar el uso de espacios virtuales, como tablas donde los participantes puedan vaciar sus propuestas y explicarlas, o bien, el uso adecuado de los comentarios en hojas de trabajo de Google Drive, pueden delimitar sobre qué tratarán las reuniones y a qué puntos se les debe de poner particular atención de manera inmediata.

Esta propuesta, responde a la conceptualización de gestión de proyectos, donde autores como Cruz et al. (2020) indican que, gestionar la comunicación, contempla

monitorear procesos requeridos para garantizar que la generación de información, su recopilación, distribución, recuperación y disposición final en el proyecto sean adecuadas. A partir de este planteamiento, se pueden denotar las herramientas de visualización del progreso de los proyectos, que son relevantes para facilitar los procesos de monitoreo del trabajo y del monitoreo que realizan los responsables del servicio sobre el progreso de los proyectos que dejan a cargo, también, pueden servir para contemplar procesos de gestión de tiempo y de integración del trabajo.

Por último, remarcando la variabilidad de herramientas visuales que pueden existir, o bien, se pueden adaptar, sugiero adoptar una herramienta de visualización de progreso que pueda convertirse en una plantilla para trabajos posteriores y que dé una estructura que permita a los participantes del equipo de trabajo calificar el nivel de progreso percibido sobre la tarea asignada, creando un espacio de trabajo, altamente monitoreable, que también dé oportunidad de diálogo sobre los aspectos a mejorar de cada proyecto o tarea.

**Comunicación dentro del equipo de trabajo:** durante la ejecución del rally, las instrucciones que se le debían dar a los grupos fueron desorganizadas. Los documentos que se realizaron en equipo donde se contenían las instrucciones y características de cada actividad, no fueron actualizadas a los cambios que consideraron los otros miembros del equipo en la ejecución de las actividades en días previos, por lo que, al incorporar un nuevo miembro a la actividad, este se encontró dando instrucciones erróneas en diversas ocasiones. Esto al igual que en el punto pasado, puede encontrar su solución en el uso adecuado de comentarios en los archivos que señalen dichas modificaciones, o bien, las instrucciones actualizadas, deben de ser registradas y compartidas a todos los miembros en una reunión previa a las actividades a realizar.

**Los espacios de divulgación y la interacción esperada con los estudiantes:** En la ejecución de las actividades del foro, hubo algunos aspectos de las actividades académicas planeadas y ejecutadas, que se pueden identificar como potenciales generadores de propuestas sobre cómo realizar una promoción más efectiva de la transdisciplina con la población de la facultad.

En la primera mesa redonda planeada, la ocurrencia de que uno de los invitados no asistiera, representó un imprevisto que alteró toda la dinámica propuesta para dicha actividad. Tener en cuenta la posibilidad de que una persona esencial para el desarrollo de lo planeado, puede no asistir, sugiere que ciertos contenidos puedan prepararse previamente y liberarse o publicarse en el periodo en el que suponen desarrollar las actividades. Esto además de facilitar encontrar, contactar e interactuar con los invitados, también puede proveer de material estructurado, que sea a su vez, reestructurado en material de difusión en alguna otra plataforma, además, conserva la posibilidad de que los estudiantes interactúen en la planificación de dicha, por ejemplo, en la generación de preguntas para el invitado relacionadas al tema que se trate.

Continuando con la idea anterior, la poca o nula participación de los estudiantes a los que van dirigidos estos contenidos, proponen que, quizá es necesario generar un público en redes sociales antes de comenzar a transmitir en vivo, como ocurrió en este caso. Para esto, cómo se presentan los contenidos y en qué red o redes sociales se encuentran publicados, se vuelven variables a tener en cuenta para controlar, y de esta manera generar o mantener una comunidad participativa, reflexiva, curiosa y colaborativa.

Teniendo en cuenta las variables mencionadas y las tendencias de cómo se presentan los contenidos en redes sociales actualmente, existen dos formatos audiovisuales que pueden ser opciones viables para el objetivo de esta propuesta; el podcast y el video corto.

El podcast, como un medio sonoro educativo, es una opción que provee contenidos fáciles de repetir y de adaptar a los medios disponibles por los estudiantes, como son los dispositivos móviles; esto, a su vez, hace que los podcasts sean relativamente fáciles de distribuir, diversificar y transmitir. Actualmente el podcast, en algunas redes sociales como Spotify o YouTube, también contempla un complemento de video, pero, la esencia sonora que comparten todas las plataformas y aplicaciones de audio, hace que resulte una manera flexible de estructurar los conocimientos y darlos a conocer de una manera accesible para los universitarios. Un ejemplo de podcast que se da ya en la facultad por parte de la comunidad estudiantil, es el podcast

de “Hablemos FacPsi” que trata temas relacionados a la facultad de psicología en ámbitos informales, difunde conocimiento y realiza una vinculación participativa de los estudiantes con el profesorado y otros expertos, en el ámbito institucional, la universidad cuenta con podcasts de difusión de contenido cultural e informativo variado.

El vídeo corto es un formato actualmente popularizado por la disponibilidad de los teléfonos inteligentes, que hacen específicamente, el video corto vertical, una manera en la que la gente accede a un conjunto de información variada. La red social preponderante en este formato es TikTok, donde se ha dado un tipo de difusión de conocimiento, que da pauta a que sea una propuesta viable para difundir contenidos reestructurados (recortes de videos largos) y tener un impacto en el público en forma de visualizaciones, participación o seguidores. En esta plataforma, canales de divulgación académica, cultural y científica han encontrado público, ya que la misma plataforma, hace que se le presenten a los usuarios, los videos según sus intereses, gustos y opiniones (Martínez-Sanz et al.,2023). Este aspecto sugiere que subir material a esta red social, no solo facilitaría el acceso de la información o los conocimientos a un público específico interesado en los temas que se publiquen, también hace que aumente la probabilidad de participación de las personas, de retroalimentación y de difusión de los contenidos.

Finalmente, explorar estas metodologías de promoción de contenidos a través de redes sociales que faciliten la colaboración, puede aportar a la existencia de trabajo transdisciplinar, ya que crea un espacio que dispone a la participación de expertos pertenecientes a distintas áreas o prácticas y permite que se sumen a la propuesta de soluciones a problemas actuales. Con respecto a la disciplina psicológica, las redes sociales, posibilitan al psicólogo en formación a percibir las redes sociales como una herramienta de aprendizaje donde puede obtener información, participar en debates o atestiguar cómo se discute la información entre otros participantes en video respuestas, comentarios, etc. Para el psicólogo experto, le posibilita obtener, renovar y discutir información, realizar promoción y divulgación de contenido, así como involucrarlo a

crear campos de estudio innovadores, comunidades de aprendizaje o materiales para la docencia. Las posibilidades aquí planteadas, sugieren que la información presente en redes sociales, no debe sustituir los retos de la formación académica, ya que ciertos aspectos como la socialización de los conocimientos, la vinculación práctica a escenarios de la vida real, así como los retos cognitivos que están implicados en la misma, pueden no presentarse exitosamente a través de estos medios. Por esto, se sugiere que la información presente en redes sociales, se entienda como un inductor a la formación de conocimientos académicos, es decir, debe motivar y promover la curiosidad investigativa o acercar al espectador a afrontar retos cognitivos.

## VII. Referencias

- Bolio, F. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, 1(13), 347-357. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487937e.2019.13.13725>
- Budwig, N. y Alexander, A. (2020) A Transdisciplinary Approach to Student Learning and Development in University Settings. *Frontiers in Psychology*. 11(576250). doi:10.3389/fpsyg.2020.576250
- Caicedo, J. (2022). La evaluación de competencias desde el planeamiento didáctico. Conceptualización e importancia. *Revista de investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 31-39. <https://doi.org/10.36955/riulcb.2022v9n1.003>
- Collado, J., y Silva, D. (2020). Educación transdisciplinar para un desarrollo sostenible y regenerativo: propuestas eco-pedagógicas innovadoras del Sistema Educativo Ecuatoriano. En F. Dravet, et al. (Coords.), *Transdisciplinariedad y Educación del Futuro* (pp. 55-80). Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad – Universidad Católica de Brasilia.
- Colmenares, L., Valencia, A., Hagg, C. y Cruz, A. (2021). *La enseñanza de habilidades transdisciplinarias en la licenciatura en Psicología: Retos y posibilidades*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 9(2), 15-32. <http://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v09i02/15-32>
- Cruz, J., Guevara, H., Flores, J., y Ledesma, M. (2020). Áreas de conocimiento y fases clave en la gestión de proyectos: consideraciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 680-692.
- De Oliveira, T., Amaral, L., y Dos Santos, R. (2018). Multi/inter/transdisciplinary assessment: A systemic framework proposal to evaluate graduate courses and research teams. *Research Evaluation*, 28(1), 23-36. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy013>
- Facultad de Psicología. (2020). *Plan de desarrollo 2020-2024*. Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/informesyplanes/Plan-de-Desarrollo-de-la-Facultad-de-Psicologia-2020-2024-Maria-Elena-Medina-Mora-Fac-Psicologia-UNAM.pdf>

Facultad de Psicología. (2022). *Plan de Estudios 2008: Información y estructura*. Universidad Nacional Autónoma de México. [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Licenciatura\\_Psicologia\\_UNAM\\_Plan\\_de\\_Estudios\\_2008\\_Informacion\\_y\\_estructura.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Licenciatura_Psicologia_UNAM_Plan_de_Estudios_2008_Informacion_y_estructura.pdf)

Facultad de Psicología. (s.f.a). Programa de la asignatura: Transdisciplina I. Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología. (s.f.b). Programa de la asignatura: Transdisciplina II. Universidad Nacional Autónoma de México

García, A. (2018). El pensamiento complejo y el desarrollo de competencias transdisciplinarias en la formación profesional. *RUNAE*. 3(2) 177-193.

García, J., y García, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2) 1-19.

Gómez-Sánchez, J., Zúñiga, S., y Santiago, P. (2020). Competencias y habilidades investigativas en pregrado: aproximación teórica y consideraciones para su evaluación. *Perspectivas docentes*, 30(69), 43-56. <https://doi.org/10.19136/pd.a30n69.3540>

Josgrilbert, M., Maia, S. y Josgrilbert, A. (2019). Currículo Transdisciplinar por Competências e Habilidades. *Anais do Integra EaD*. 150-160

Luengo, E. (2021). Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad. *Espiral*, 28(80), 47-76.

Martínez-Sanz, R., Buitrago, Á., y Martín-García, A. (2023). *Comunicación para la salud a través de TikTok. Estudio de influencers de temática farmacéutica y conexión con su audiencia*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(1), 83-98. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23435>

- Mokiy, V. (2019). International standard of transdisciplinary education and transdisciplinary competence. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 22, 73-90. <https://doi.org/10.28945/4480>
- Mora, C., Cano, P., Martínez, J., y Sánchez, D. (2019). *Análisis factorial para la validación de las variables en un modelo de alianzas estratégicas en microempresas mexicanas*. *Nova Scientia*, 11(23), 343-370. <https://doi.org/10.21640/ns.v11i23.1829>
- Pantoja, F., Cardona, L., y Hurtado, C. (2021). Desde la interdisciplina a la transdisciplina, mediante un reto industrial. *Revista Politécnica*, 17(33), 110-125. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v17n33a9>
- Ponce, I., Juárez, L. y Tobón, S. (2020). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40–65. <https://doi.org/10.17162/au.v10i1.417>
- Probst, L., Bardach, L., Kamusingize, D., Templer, N., Ogwali, H., Owamani, A., Mulumba, L., Onwonga, R. N., y Adugna, B. T. (2019). A transformative university learning experience contributes to sustainability attitudes, skills and agency. *Journal of Cleaner Production*, 232, 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.395>
- Qian Jia, Ying Wang y Li Fengting. (2019) Establishing transdisciplinary minor programme as a way to embed sustainable development into higher education system: Case by Tongji University, China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 20 (1) 157-169. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2018-0095>
- Quincho Apumayta R., Cárdenas Valverde, J., Quispe Ayala, C., Flores Poma, I., y Inga Choque, V. (2022). *Formularios de Google y elaboración de instrumentos de evaluación por competencias*. *Revista Conrado*, 18(85), 424-428.
- Salgado-Escobar, G. y Aguilar-Fernández, M. (2021a). La transdisciplina y la educación superior: Una revisión de literatura. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 78-90. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.135>

- Salgado-Escobar, G., y Aguilar-Fernández, M. (2021b). Hacia la transformación de los estudiantes: un proceso transdisciplinario para la educación superior. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1057>
- Vienni, B. y Mazzitelli, M. (2021). Aportes para los estudios sobre interdisciplina y transdisciplina: Modalidades, estrategias y factores para la integración. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(94), 110-127.
- Wanner, M., Bernet,P., Fischer,N. y Scmitt,M. (2021). Creación de espacios de aprendizaje y enseñanza para la investigación transformadora y transdisciplinar: el Laboratorio de Innovación Transformadora. *DIDAC*. 78(1) 60-71 [https://doi.org/10.48102/didac.2021.78\\_JUL-DIC.80](https://doi.org/10.48102/didac.2021.78_JUL-DIC.80)

## VIII. Anexos

### Anexo 1. Guión para la charla con los expertos del programa REINSERTA

Continuando con el octavo foro de perspectivas transdisciplinarias desde la psicología, tenemos a continuación la charla titulada “experiencias de reinserción social: REINSERTA”. Esta charla tiene la intención de hablar sobre la labor del profesionista en el ámbito de la reinserción social y, además, escuchar sobre las experiencias desde otra perspectiva, con los invitados que nos acompañan y que en unos minutos más estaremos presentando.

Sin más dilación, comienzo primero presentando a:

#### **Semblanza**

Marina Flores Camargo, es licenciada en psicología por la facultad de psicología de la universidad nacional autónoma de México. Se ha formado como investigadora psicosocial con enfoque en métodos mixtos en la facultad de psicología.

Se formó en estadística avanzada en el Instituto de Psiquiatría del Hospital das Clínicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo. Así mismo ha tomado distintos cursos relacionados con el monitoreo y evaluación de proyectos sociales.

Ha colaborado como psicóloga social en atención de personas en situación de violencia en el INJUVE: personas en situación de calle en hogares providencia y personas con alguna discapacidad en la clínica jurídica del programa universitario de derechos humanos de la unam

Colaboró como investigadora en el centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades en la unam. Además, ha fungido como apoyo docente en la universidad iberoamericana y como docente intersemestral en la universidad autónoma de ciudad Juárez.

Participó en cuatro estudios por parte de Reinserta:

- Estudio de factores de riesgo y victimización en adolescentes que cometieron delitos de alto impacto social
- Estudio de maternidad y paternidad en prisión
- Diagnóstico sobre percepción del desempeño penal en México
- Niños, niñas y adolescentes reclutados por la delincuencia organizada.

Actualmente lidera la investigación “exposición de la violencia de personas privadas de libertad en la infancia y adolescencia.

Es colaboradora en el libro “sociedad de la información” dentro del tema: Los mexicanos vistos por sí mismos: los grandes temas nacionales

Actualmente es directora del área de investigación, monitoreo y evaluación en la fundación REINSERTA y apoyo docente en la facultad de psicología de la UNAM en el programa -diseño, elaboración e integración de peritajes psicológicos-

-Buenos días, licenciada, gracias por acompañarnos.

Entrando a la temática de la charla, me gustaría comenzar con una pregunta que contextualice un poco más sobre lo que vamos a tratar, puede contarnos

1. ¿Qué es reinserta?
2. ¿Con qué poblaciones trabaja la fundación?
3. ¿Cómo se ha luchado contra el estigma de la ciudadanía hacia los centros penitenciarios y personas en procesos de reinserción?
4. ¿Qué disciplinas trabajan en reinserta?
5. ¿Cómo es el trabajo que realizan con adolescentes?
6. ¿Qué ejes trabajan?

### Participantes del programa

-Como mencionamos anteriormente, hay dos invitados que nos contarán desde otra perspectiva lo que hace reinserta ¿puede presentarlos, licenciada?

1. ¿Qué situación o situaciones de vida, consideras que provocaron tu situación de conflicto con la ley/ privación de libertad/internamiento?
  - a. Económicas
  - b. Educativas
  - c. Familiares
  - d. Comunitarias
  - e. Otras
2. ¿En tu proceso de reinserción, a qué retos te enfrentaste para que continuaras con tu vida?
3. ¿Con qué especialistas o apoyos trabajaste en reinserta?
4. ¿Qué otros apoyos crees que serían necesarios para que otros jóvenes puedan reinsertarse?

-Muchas gracias por su valiosa participación y la perspectiva tan amplia que nos comparte su experiencia.

Queda clara la importancia del trabajo interdisciplinario y los momentos donde las disciplinas confluyen generando campos de conocimiento integrado, sobre esto, quiero preguntarle licenciada:

### Experta

1. Desde su experiencia ¿Cómo se vinculan las disciplinas que usted practica y conoce, con otras, para la realización de un trabajo integral en este u

otros contextos?

Esto que menciona implica que la integración de disciplinas, es algo que está presente en el trabajo de la fundación y que es un ejemplo de una labor transdisciplinar, que puede ir más allá de lo expuesto, sobre esto, cabe preguntar

2. ¿Cómo incide la fundación en diferentes ámbitos?
  - a. Personal
  - b. Familiar
  - c. Impartición de justicia penal
  - d. Protección y defensa de derechos humanos
  - e. En los problemas de corrupción e impunidad

### **FINAL**

-Que valiosa información, le agradezco el tiempo dedicado con su participación y el uso de este espacio para dar a conocer otras experiencias que nutren, en este caso, a los psicólogos, en su formación y su perspectiva de acción social, ya que la psicología, va más allá de las aulas y compartir estas experiencias, nos permiten, también cuestionarnos cuál es nuestro papel como psicólogos fuera de la facultad, cómo interactuamos con otras disciplinas y como nuestro trabajo participa en generar un cambio en más de un sistema.

## Anexo 2. Definiciones de constructos y bibliografía de investigaciones previas

### COMPETENCIAS TRANSDISCIPLINARES ALUMNOS

#### Clasificación:

**Cognitivas:** Las competencias cognitivas forman parte de la arquitectura mental del ser humano, integrada por los procesos que tienen como finalidad preferente comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas. Estos procesos, de diferente nivel de complejidad e idealización, no pueden observarse directamente, sino que se infieren de las conductas, de aquello que dicen y hacen los individuos (Acedo-Lizárraga, s. f.).

**Afectivas:** Dichas competencias hacen referencia a enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente los sentimientos e ideas, tomar decisiones responsables, evitar conductas de riesgo, entre otras, las cuales contribuyen al desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social (Ruiz, 2019, p. 19).

**Conductuales:** Son aquellas habilidades y comportamientos que explican desempeños superiores o destacados y que generalmente se verbalizan en términos de atributos o rasgos personales, como es el caso de la orientación al logro, la proactividad, la rigurosidad, la flexibilidad, la innovación y otros (Hellerriegel, 2009, en Cojolún, 2011, p. 15).

Clasificación	Competencia	Definición conceptual	Subcompetencia	Definición conceptual	Referencias
Cognitiva	Pensamiento sistémico	Entender los sistemas completos, con todas sus partes integradas, la diversidad de relaciones no lineales entre ellas, y sus múltiples			Alfaro, M., Badilla, E. & Miranda, X. (2012) Hacia la transdisciplinariedad en la docencia en la universidad de Costa Rica. <i>Revista electrónica</i>

		interacciones, diversas y a veces contradictorios.			<i>Actualidades Investigativas en Educación</i> , 12(1), 1-37.  (Margery, 2010)
<b>Cognitiva</b>	<b>Aprendizaje autorregulado</b>	Capacidad del individuo para autogestionar sus conocimientos, emociones y comportamientos para el establecimiento de metas, estrategias para alcanzarlas, monitorear y autoevaluar su progreso, durante una experiencia de aprendizaje. Es un proceso metacognitivo del estudiante y un comportamiento activo para aprender y alcanzar sus metas			Corbacho, A. M. (2017). El aprendizaje interdisciplinario, intensivo e integrado como herramienta para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en estudiantes de grado. <i>Interdisciplina</i> , 5(13), 63-86.

		académicas.			
<b>Afectiva</b>	<b>Apertura a la experiencia</b>	Disposición a exponerse a situaciones nuevas como lo es el conocer otros campos de conocimiento			Espinosa, A. (2011). Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria, en conjunto con los actores universitarios, en las licenciaturas del Centro de Estudios Universitarios Arkos (CEUArkos) de Puerto Vallarta, Jalisco, México. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 15(1), 31-56.  (Freitas, Morin y Nicolescu, 1994)
<b>Afectiva</b>	<b>Solución de conflictos</b>	Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente	Empatía	Es la capacidad del individuo para ponerse en el lugar del otro y poder así	Corrales, A., Quijano, N., & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y

		<p>conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos.</p>		<p>comprender su punto de vista, sus reacciones, sentimientos y demás.</p>	<p>seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. <i>Enseñanza e Investigación en Psicología</i>, 22(01), 58-65.</p> <p>Bisquerra, R., &amp; Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <i>Educación XXI</i>, (10), 61-82.</p>
(Conductual)			Comunicación asertiva	<p>Capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, para expresar y defender los propios derechos, opiniones y sentimientos</p>	<p>Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <i>Educación XXI</i>, (10), 61-82.</p>

				, a la par de respetar los de los otros.	
( <i>Conductual</i> )			Negociación	Capacidad del individuo para dirigir o controlar una discusión utilizando estrategias de ganar-ganar para lograr una colaboración y compromiso entre las partes implicadas.	Alles, M. (2002). Gestión por competencias. El diccionario. Argentina: Ediciones Granica.
<b>Conductual</b>	<b>Adaptación</b>	Capacidad para habituarse y amoldarse a los cambios. Hace referencia a la capacidad de modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. Se asocia	Flexibilidad al cambio	Capacidad para amoldarse y trabajar en distintas situaciones y con personas de diferentes grupos.	Alles, M. (2002). Adaptación. En Gestión por competencias. El diccionario. Argentina: Ediciones Granica.  Guibert, A., & Lera, F. (2020). Evaluación por competencias. El caso de la “empresa

		con la versatilidad del comportamiento para acoplarse a distintos contextos, situaciones, medios y personas rápida y adecuadamente.			simulada”. <i>Revista de estudios y experiencias en educación</i> , 19(39), 181-194.
(Afectiva)			Tolerancia a la frustración	Capacidad para mantener el comportamiento y estado emocional de impotencia bajo control ante las dificultades que supone alcanzar una meta.	Guibert, A., & Lera, F. (2020). Evaluación por competencias. El caso de la “empresa simulada”. <i>Revista de estudios y experiencias en educación</i> , 19(39), 181-194.
<b>Conductual</b>	<b>Iniciativa</b>	Tendencia a actuar de manera proactiva y tratar de hacer más de lo requerido para abordar una tarea o solucionar un problema			Alfaro, M., Badilla, E. & Miranda, X. (2012) Hacia la transdisciplinariedad en la docencia en la universidad de Costa Rica. <i>Revista electrónica</i>

					<i>Actualidades Investigativas en Educación</i> , 12(1), 1-37.
<b>Conductual</b>	<b>Trabajo en equipo</b>	Capacidad para colaborar e integrarse con los miembros de un equipo, a fin de trabajar conjuntamente para lograr el objetivo propuesto. Implica organización, comunicación, identificar el propio estilo de trabajo, compromiso y confianza en el otro.	Organización	Capacidad para demarcar las líneas de trabajo que articulen cada una de las acciones que la actividad requiera, tanto de manera individual como en equipo.	Aguilar, Y. y Soto, L. (2017). Tensiones de la formación interdisciplinaria. Diálogos y dialécticas trans-epistemológicas entre un sociólogo y un artista-diseñador. <i>Interdisciplina</i> , 5(13), 175-202.  Guibert, A., & Lera, F. (2020). Evaluación por competencias. El caso de la “empresa simulada”. <i>Revista de estudios y experiencias en educación</i> , 19(39), 181-194.

Conductual			Comunicación	Capacidad para establecer canales de diálogo, mediante los cuales se organiza el trabajo y se consolidan las relaciones entre los integrantes del equipo.	Aguilar, Y. y Soto, L. (2017). Tensiones de la formación interdisciplinaria. Diálogos y dialécticas trans-epistemológicas entre un sociólogo y un artista-diseñador. <i>Interdisciplina</i> , 5(13), 175-202.
Conductual			Identificación del propio estilo de trabajo	Reconocer la propia manera de concebir el proceso de investigación, la dinámica de desarrollo y la forma que deben tener los productos.	Aguilar, Y. y Soto, L. (2017). Tensiones de la formación interdisciplinaria. Diálogos y dialécticas trans-epistemológicas entre un sociólogo y un artista-diseñador. <i>Interdisciplina</i> , 5(13), 175-202.
(Afectiva)			Compromiso	Capacidad y disposición para orientar los propios	Aguilar, Y. y Soto, L. (2017). Tensiones de

				<p>intereses hacia las necesidades y prioridades del equipo</p>	<p>la formación interdisciplinaria. Diálogos y dialécticas trans-epistemológicas entre un sociólogo y un artista-diseñador. <i>Interdisciplina</i>, 5(13), 175-202.</p> <p>Guibert, A., &amp; Lera, F. (2020). Evaluación por competencias. El caso de la “empresa simulada”. <i>Revista de estudios y experiencias en educación</i>, 19(39), 181-194.</p>
(Afectiva)			Confianza en el otro	<p>Capacidad para tener seguridad en los integrantes del equipo en términos de su responsabilidad y cumplimiento de las tareas asignadas en</p>	<p>Aguilar, Y. y Soto, L. (2017). Tensiones de la formación interdisciplinaria. Diálogos y dialécticas trans-epistemológicas entre un sociólogo y un artista-</p>

				tiempo y forma.	diseñador. <i>Interdiscipli na</i> , 5(13), 175-202.
--	--	--	--	-----------------	--

Nota: la clasificación entre cursivas refiere a la clasificación de la subcompetencia.

#### Referencias (citas del inicio)

Acedo-Lizárraga, Sanz de, M. L. (s. f.). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/lizarragaCompetencias-cognitivas-completo.pdf>

Cojolún, M. A. (2011). *Competencias laborales como base para la selección de personal*. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/43/Cojulun-Maria.pdf>

Ruiz, E. (2017). *Importancia de las competencias socioafectivas para una educación superior inclusiva en Colombia*. [Monografía]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/12357/1/70138250.pdf>

### Anexo 3. Competencias de trabajos previos con propuestas de eliminación y comentarios

Competencia (y definición)	Subcompetencias (y definición)	Reactivos	Propuestas y observaciones a reactivos
<p><b>Pensamiento sistémico</b> Entender los sistemas completos, con todas sus partes integradas, la diversidad de relaciones no lineales entre ellas y sus múltiples interacciones, diversas y a veces contradictorias. (Definición en revisión)</p> <p>*Nota 1: Todos los reactivos tienen una opción de respuesta que va de: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre, Siempre.</p> <p>*Nota 2: Los reactivos en color rojo son los que pasaron los análisis estadísticos y se mantuvieron.</p> <p>*Nota 3: Los reactivos en color verde pueden evaluar un mismo tema.</p> <p>*Nota 4: Las palabras en color amarillo son anotaciones o cosas a tener en cuenta</p>		<p>8. Me siento capaz de usar lo que sé de Psicología para opinar sobre temas de otras áreas.</p> <p>16. Puedo relacionar lo visto en una clase con aplicaciones o problemas a otros niveles o en otros contextos.</p> <p>25. Busco una solución a alguna problemática considerando los diferentes contextos que la rodean.</p> <p>27. Al leer o elaborar un ensayo, puedo distinguir argumentos de mayor nivel o más generales, de argumentos de niveles menores o más particulares.</p> <p>35. Al participar en un debate, soy capaz de utilizar las réplicas para elaborar posicionamientos a partir de lo que se va mencionando</p> <p>73. A estas alturas de mi carrera, la relación que percibo entre los temas, perspectivas y asignaturas de la Psicología, es totalmente desligada, como si fueran muchas disciplinas diferentes.</p> <p>74. A estas alturas de mi carrera, la relación que percibo entre los temas, perspectivas y asignaturas de la Psicología, es totalmente unificada; tiene perspectivas y temas, pero está interconectada</p> <p>-Soy capaz de entender los requisitos de un problema bajo puntos de vista diversos.</p> <p>-Al trabajar en equipo soy capaz de dar apertura, respeto, flexibilidad y disposición a otros conocimientos.</p> <p>-Organizo mis ideas considerando las diversas perspectivas a mi alrededor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al analizar una problemática considero distintas perspectivas y/o contextos</li> <li>- Puedo identificar diferentes niveles de análisis en los argumentos dentro de un texto</li> <li>- Puedo realizar textos con niveles de análisis o argumentación definidas</li> <li>- Considero que los conocimientos que poseo actualmente sobre psicología no tienen una relación entre sí</li> <li>- Considero que las áreas del conocimiento de la psicología que he experimentado están interconectadas</li> </ul> <p>Trata lo mismo que el reactivo 25</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al trabajar en equipo soy abierto, respetuoso, flexible a otros conocimientos u opiniones. (Puede tener más pertenencia en "Trabajo en equipo")</li> </ul>

<p><b>Aprendizaje autorregulado</b>          Capacidad del individuo para autogestionar sus conocimientos, emociones y comportamientos para el establecimiento de metas, estrategias para alcanzarlas, monitorear y autoevaluar su progreso, durante una experiencia de aprendizaje. Es un proceso metacognitivo del estudiante y un comportamiento activo para aprender y alcanzar sus metas académicas.</p>	<p>12. Priorizo las actividades escolares en función de las que me tome más tiempo hacer.</p> <p>40. Soy capaz de realizar una autoevaluación reconociendo mis fortalezas y debilidades.</p> <p>75. Al realizar una actividad planifico el procedimiento a seguir para llevarla a cabo.</p> <p>-Identifico cuando una materia me resulta más difícil y costosa que las demás.</p> <p>-Utilizo alguna estrategia de estudio para comprender mejor cualquier tema que considero complejo.</p> <p>-Recurro a la búsqueda de información para complementar los conocimientos ya adquiridos durante clase.</p> <p>76. Me doy cuenta cuando no entendí algo en el momento de la clase o explicación.</p> <p>77. Me doy cuenta cuando no entendí algo después de la clase o explicación, cuando organizo material o hago tarea.</p> <p>78. Me doy cuenta cuando no entendí algo cuando hago examen o trabajos y no recuerdo las respuestas.</p>	<p>Puede dar paso a que todos respondan "Siempre" ya que a todos se nos dificulta o identificamos como más difícil que el resto al menos una materia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refuerzo o complemento los conocimientos que he adquirido en clase mediante búsquedas (Puede pertenecer más a "iniciativa")</li> </ul> <p>Para estos tres reactivos en verde puede haber propuestas relacionadas a la metacognición: cómo se cambia o se adopta alguna estrategia para aprender, ó cómo se corrigen los errores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sé reconocer cuando no entiendo un tema</li> <li>- Al no entender un tema, tengo iniciativa de preguntar o investigar.</li> </ul>
---	--	---

<p><b>Apertura a la experiencia</b> Disposición a exponerse a situaciones nuevas como lo es el conocer otros campos de conocimiento.</p>	<p>44. Considero que soy un/una estudiante capaz de conservar mi propia opinión, aun cuando ésta sea contraria a la del profesor o profesora, aunque no debata abiertamente en clase.</p> <p>62. Me interesa el abordaje que otras áreas de la psicología le dan a cierta problemática.</p> <p>63. Pienso cursar asignaturas de otras carreras para complementar mi formación disciplinar.</p> <p>68. Busco una actualización en cuanto a los conocimientos que adquiero (como asistir a conferencias, cursos, talleres). -Cuando me interesa un tema busco cursos o talleres al respecto -intercambio conocimientos y puntos de vista con estudiantes que cursan alguna otra licenciatura. -Considero importante la complementación de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura para mejorar mi formación.</p> <p>69. Soy capaz de escuchar otros puntos de vista provenientes de otras disciplinas.</p>	<p>No me parece pertinente a la competencia porque el reactivo parece contradictorio Hay que modificar "disciplinar" ya que es contradictorio Es parecida a la 68 Es parecida a la 68 Esta me parece mejor que la de "intercambio conocimientos y puntos de vista..."</p>
<p><b>Solución de conflictos</b> Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos (Dispuesta a eliminarse)</p>	<p>10. Me es sencillo/fácil considerar la disposición de tiempo que cada uno/a tenga para trabajar y así evitar conflictos.</p> <p>-Tengo apertura al diálogo con todos los miembros del equipo para tomar acuerdos. Evalúo y anticipo riesgos que puedan suceder en el equipo. -Me cuesta trabajo evaluar los riesgos de las situaciones que me rodean.</p> <p>11. Puedo identificar cuando alguna situación pudiera frenar el desarrollo del trabajo en equipo.</p> <p>41. En los equipos en donde participo, generalmente logramos repartirnos el trabajo de manera equitativa entre todos los integrantes.</p> <p>45. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de mediar entre quienes están en posiciones contrarias y lograr que el conflicto se resuelva.</p> <p>49. Al momento de resolver conflictos soy una persona respetuosa con las personas que</p>	<p>-Estoy abierto al diálogo con los miembros del equipo para proponer y aceptar acuerdos Se repite con la 11</p>

		tengan puntos de vista distintos al mío.	
	<p><b>Empatía</b> Es la capacidad del individuo para ponerse en el lugar del otro y poder así comprender su punto de vista, sus reacciones, sentimientos y demás.</p>	<p>18. Cuando percibo que alguien está sufriendo, puedo imaginar lo que está sintiendo.</p> <p>42. Cuando alguien se siente abrumado/a ante una situación, soy capaz de brindarle mi apoyo.</p> <p>-Me siento bien cuando ayudo a los demás.</p> <p>-Me causa conflicto hacer cosas que me benefician a mí, si perjudican a otras personas.</p> <p>- Cuando tomo decisiones soy consciente de las necesidades del resto de los implicados en ellas.</p> <p>-Suelo entender el punto de vista de los que me rodean.</p> <p>-Cuando escucho los problemas de otra persona mi mente tiende a buscar soluciones.</p> <p>50. Tengo la capacidad de tomar en cuenta los puntos de vista de los/as demás para llegar a acuerdos</p> <p>52. Suelo ser sensible ante los problemas de los demás</p>	

	<p><b>Comunicación asertiva</b> Capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, para expresar y defender los propios derechos, opiniones y sentimientos, a la par de respetar los de los otros. (La parte de "agresividad y la pasividad" parece hacer la definición un poco confusa)</p>	<p>2. Ante situaciones injustas, tengo la capacidad de levantar la voz.</p> <p>22. En una discusión, puedo explicar mi punto de vista controlando mis emociones.</p> <p>23. En los trabajos en equipo, soy capaz de comunicarme con l@s demás de manera clara asertiva.</p> <p>29. En los trabajos en equipo, me cuesta trabajo expresar mi preocupación por los avances y tareas sin que el resto de las/os integrantes sienta agresión o que soy mandón o mandona.</p> <p>-Mis compañeros creen que soy muy irrespetuos@ al dar mi punto de opinión.</p> <p>-Puedo defender mi postura frente a grupo ante un tema relevante de manera firme y concisa.</p> <p>-Mantengo la calma ante los conflictos generados durante el trabajo en equipo propiciando el diálogo y la resolución de estos.</p> <p>36. Considero que soy un/una estudiante capaz de opinar y defender mi opinión en clase aun cuando ésta sea contraria a la del profesor o profesora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al trabajar en equipo suelo ser participativo y expreso mis opiniones con firmeza sin llegar a extremos</li> <li>- Al trabajar en equipo suelo mantener un perfil bajo, es decir, participo poco o nada y solo hago lo que acuerda el resto del equipo.</li> <li>- Siento que los demás perciben que soy irrespetuos@ al expresar mi opinión</li> <li>- Siento que soy muy agresivo al expresar mi punto de vista sobre un tema.</li> <li>- Siento que soy muy pasivo...</li> </ul> <p>Parte de cómo se formula este reactivo parece pertenecer más a la subcompetencia de negociación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soy capaz de gestionar mis emociones durante los conflictos que surgen en el trabajo en equipo.</li> </ul>
	<p><b>Negociación</b> Capacidad del individuo para dirigir o controlar una discusión utilizando estrategias de ganar-ganar para lograr una colaboración y compromiso entre las partes implicadas</p>	<p>3. En toda discusión al interior del equipo, procuro darle prioridad a lo que sea mejor para todas/os, aunque la idea no sea mía.</p> <p>-Si es necesario, cedo para resolver problemas.</p> <p>-Soy firme para lograr mis metas.</p> <p>-La paciencia es una de mis virtudes más importantes.</p> <p>Puedo identificar rápidamente cual es el fondo de las cosas.</p> <p>28. Al negociar con mi equipo todos los integrantes tenemos claro lo que podemos aportar para que el trabajo fluya.</p> <p>30. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de hacer propuestas de solución que tomen en cuenta las opiniones de tod@s.</p> <p>43. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de negociar con alguien que tenga una posición contraria a la mía y llegar a acuerdos.</p> <p>53. Puedo ser moderador/a en un conflicto al interior del equipo.</p>	<p>Parece pertenecer más a la subcompetencia de empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suelo mantenerme firme a mis propuestas dentro de un equipo de trabajo.</li> <li>- Soy paciente al escuchar las propuestas de los demás miembros del equipo.</li> </ul> <p>Redacción ambigua: ¿El fondo de qué cosas?</p> <p>Encuentra más pertenencia en la competencia de trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soy capaz de formular propuestas de solución que tomen en cuenta las opiniones o necesidades de tod@s los miembros del equipo</li> <li>- Soy capaz de llegar a acuerdos cuando ocurren conflictos dentro de un equipo de trabajo</li> </ul>

<p><b>Adaptación</b> Capacidad para habituarse y amoldarse a los cambios. Hace referencia a la capacidad de modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. Se asocia con la versatilidad del comportamiento para acoplarse a distintos contextos, situaciones, medios y personas rápida y adecuadamente.</p>		<p>54. Cuando llego a un grupo donde no conozco a las personas, me acoplo a trabajar con todas/os. -Cuento con un equipo de trabajo ya establecido -Me cuesta mucho integrarme a nuevos equipos de trabajo. -Soy capaz de cambiar mi rutina de acuerdo a las necesidades que se presenten. -Ante una nueva situación identifiqué exactamente lo que me parece difícil. -Me es difícil seguir el paso en clase cuando los criterios de evaluación no son claros. 79. Cuando un profesor o una profesora modifica criterios de trabajo o formas de la clase, a mí el cambio me incomoda y me genera angustia o enojo. 80. Cuando un profesor o una profesora modifica criterios de trabajo o de formas de la clase, a mí me sorprende, pero me puedo adaptar. 81. Cuando un equipo cambia los acuerdos de trabajo, a mí el cambio me incomoda y me genera angustia o enojo. 82. Cuando un equipo cambia los acuerdos de trabajo, a mí me sorprende, pero me puedo adaptar. 83. Cuando un profesor o profesora propone una forma novedosa de trabajo, yo siento que preferiría un estilo ya conocido. 84. Cuando un profesor o profesora propone una forma novedosa de trabajo, yo me siento motivado/a por la novedad. 85. Cuando en un equipo se propone una forma de trabajo, herramientas o formas de organizarnos que no he probado antes, yo siento que preferiría un estilo ya conocido. 86. Cuando en un equipo se propone una forma de trabajo, herramientas o formas de organizarnos que no he probado antes, yo me siento motivado/a por la novedad. 87. Me es indiferente cuando mi equipo cambia los lineamientos acordados previamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tengo dificultades para trabajar con grupos de personas desconocidas</li> <li>- Suelo hacer equipos de trabajo con personas que ya conozco</li> <li>- Ante una nueva situación puedo pensar fácilmente en respuestas o soluciones</li> <li>- Se me dificulta seguir criterios de evaluación cuando estos salen de lo normal</li> <li>- El cambio de criterios de trabajo u organización de la clase me generan incomodidad o angustia</li> <li>- Soy capaz de adaptarme a los cambios sorpresivos en las clases</li> <li>- Suelo preferir estilos tradicionales o conocidos de recibir clases o de trabajo académico</li> <li>- Encuentro motivación en las formas novedosas de trabajar en clase</li> <li>- Me motivan las propuestas novedosas de trabajo en los equipos</li> <li>- Me son indiferentes los cambios en los acuerdos de equipo</li> <li>- Me son indiferentes los cambios en la forma de trabajo en la clase</li> </ul>
---	--	--	--

	<p><b>Flexibilidad al cambio</b> Capacidad para amoldarse y trabajar en distintas situaciones y con personas de diferentes grupos. (Se puede eliminar, ya que "adaptación" ya contempla esta definición)</p>	<p>1. Estoy dispuesto a colaborar con los equipos, aun cuando no conozca a los integrantes.</p> <p>-Se me dificulta comunicarme con compañeros de distintas áreas de trabajo.</p> <p>-Soy capaz de integrarme y comunicarme en cualquier grupo de trabajo.</p> <p>-Puedo acoplarme a trabajar en distintos espacios, aún con ruido o interferencias.</p> <p>7. Estoy dispuesto a cambiar mi actitud o manera de pensar ante distintos puntos de vista en el equipo.</p> <p>21. Trabajar con nuevos compañeros de equipo no afecta mi desempeño académico.</p> <p>37. Estoy dispuesto/a a compartir lo que sé a otras personas, independientemente de la edad que tengan.</p> <p>51. Puedo trabajar con personas de distintas áreas o disciplinas para una investigación.</p>	
	<p><b>Tolerancia a la frustración</b> Capacidad para mantener el comportamiento y estado emocional de impotencia bajo control ante las dificultades que supone alcanzar una meta. (Se propone que sea una competencia aparte)</p>	<p>38. Cuando algo no sale bien en la clase o en un trabajo en equipo, yo puedo manejar la frustración y aprender de la experiencia.</p> <p>¿Te ríes de tus fracasos? Cuando fallas en algún objetivo planteado, ¿Piensas rápidamente en el siguiente? -Sientes que la gente que te quiere lo va a seguir haciendo independientemente de los logros que consigas alcanzar?</p> <p>56. Cuando tengo muchas tareas y proyectos acumulados, puedo mantener una buena actitud y disposición para terminar lo pendiente.</p> <p>59. Tengo estrategias para tranquilizarme cuando estoy pasando por una situación difícil.</p> <p>60. Cuando cometo un desacierto, procuro centrarme en lo negativo lo menos posible.</p> <p>61. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo prefiero salirme o que el equipo se desintegre para poder trabajar sol@ con quienes están en mi misma idea.</p> <p>-Consigues mantenerte tranquilo (a) incluso en aquellas situaciones en las que te sientes evaluado por los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los fracasos me impiden continuar trabajando en algo</li> <li>- Al fallar en una tarea u objetivo, trabajo hasta finalizarlo</li> <li>- Al fallar en una tarea u objetivo, comienzo a pensar o realizar otras actividades</li> <li>- Cuando algún aspecto del trabajo no sale como lo quiero, me siento molesto</li> <li>- Mis logros pasados me motivan a seguir adelante</li> <li>- Mi buen estado emocional depende en gran medida de mis éxitos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prefiero salirme de un equipo con el que estoy en desacuerdo a intentar arreglar los conflictos</li> <li>- Suelo trabajar sol@ para evitar la frustración de trabajar en equipo</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>Iniciativa</b> Tendencia a actuar de manera proactiva y tratar de hacer más de lo requerido para abordar una tarea o solucionar un problema.</p>		<p>39. Muestro liderazgo en los trabajos en equipo. Me gusta dar mi opinión o nuevas ideas al estar en clases. -Al escuchar sobre un tema nuevo e interesante para mí, me dispongo a buscar más al respecto. -Soy capaz de proponer acciones o actividades que favorezcan el trabajo en equipo. 46. Ante una discusión, me es fácil encontrar alternativas para evitar que haya complicaciones. 57. Abordar un tema de investigación o de trabajo que a algunas personas les parezca "que no es propio de la Psicología", a mí me parece interesante y emocionante. 66. Abordar un tema de investigación o de trabajo que nadie haya intentado y que a algunas personas les parezca poco viable, no pertinente o hasta incómodo, a mí me parece emocionante y llamativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me gusta dar mi opinión o proponer ideas en clases</li> <li>Hay reactivos parecidos en "Aprendizaje autorregulado"</li> </ul>
<p><b>Trabajo en equipo</b> Capacidad para colaborar e integrarse con los miembros de un equipo, a fin de trabajar conjuntamente para lograr el objetivo propuesto. Implica organización, comunicación, identificar el propio estilo de trabajo, compromiso y confianza en el otro.</p>		<p>31. Al iniciar un trabajo en equipo, yo llego con ideas para iniciar las decisiones y comienzo a preguntar y generar la participación de todos. 55. Cuando en clase me encargan un trabajo de investigación o un proyecto, yo prefiero que me dejen la libertad de elegir el tema. 70. En un trabajo en equipo, estoy de acuerdo con integrar, debatir y analizar ideas -Me preocupo constantemente por tener una buena interacción dentro del equipo. -Cuando trabajo en equipo me es importante que exista un apoyo mutuo. -Asumo en conjunto todas las tareas a realizar. 71. Al trabajar en equipo, suelo ser un participante activo. 88. Cuando en clase me encargan un trabajo de investigación o un proyecto, yo prefiero que me indiquen un tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando trabajo en equipo creo importante proponer, debatir y analizar ideas</li> <li>- Me preocupo por generar o apoyar buenas interacciones dentro del equipo</li> <li>- Al trabajar en equipo considero importante que exista apoyo entre los miembros.</li> <li>- Acuerdo con mis compañeros de equipo las tareas que debemos realizar</li> <li>- Acuerdo con mis compañeros cómo dividir los roles para trabajar</li> </ul>

	<p><b>Organización</b> Capacidad para demarcar las líneas de trabajo que articulen cada una de las acciones que la actividad requiera, tanto de manera individual como en equipo.</p>	<p>4. Generalmente en mis equipos de trabajo establecemos planes de acción, incluyendo pasos a seguir, para cada integrante del equipo. -Antes de iniciar un trabajo me gusta tener claro el orden y tiempo que me llevará. -Me gusta hacer las cosas en el orden asignado. -Me cuesta trabajo determinar tiempos en las entregas de trabajos. -Al trabajar en equipo establecemos tareas, tiempos y acciones para elaborar el trabajo. 9. Utilizo recursos como aplicaciones, tablas de tareas, agendas compartidas, etc. para distribuir las tareas a realizar y tomar en cuenta los plazos. 14. Puedo determinar tiempos límites de entrega con mi equipo para las asignaciones de cada uno/a.</p>	<p>- Utilizo recursos digitales para facilitar mi organización con algún trabajo y así beneficiar también a mi equipo</p>
	<p><b>Comunicación</b> Capacidad para establecer canales de diálogo, mediante los cuales se organiza el trabajo y se consolidan las relaciones entre los integrantes del equipo.</p>	<p>13. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de comunicar mi sentir y mi opinión para que sea tomada en cuenta. -Al trabajar en equipo me gusta tener un espacio donde podamos dar nuestras opiniones libremente. Soy capaz de expresar mis ideas claras y concisas. -Me cuesta trabajo establecer pláticas con mis compañeros. -Al presentarse un conflicto en el equipo, soy capaz de opinar sin restricciones. -Antes de iniciar a realizar las tareas del equipo me gusta establecer una conversación y conocernos. 20. Me parece importante establecer el medio para que el equipo pueda comunicarse y trabajar a distancia. 26. Estoy de acuerdo con hacer reuniones extraclase para organizar la realización del trabajo. 32. Tengo la capacidad de consolidar relaciones personales con mi equipo a través de una comunicación efectiva.</p>	<p>- Soy capaz de expresar mis ideas de manera clara y concisa. Quizá pueda eliminarse o cambiarse porque lo contempla la subcompetencia de "comunicación asertiva" - Es algo ambigua ¿Se refiere a las redes sociales que utilizarán para comunicarse sobre el trabajo?</p>

	<p><b>Identificación del propio estilo de trabajo</b></p> <p>Reconocer la propia manera de concebir el proceso de investigación, la dinámica de desarrollo y la forma que deben tener los productos.</p>	<p>58. Identifico ciertos recursos (bases de datos, herramientas técnicas, aplicaciones, etc.) que facilitan los trabajos que debo hacer.</p> <p>64. Identifico mis fortalezas para tomarlas en cuenta en lo que podría realizar al interior del equipo.</p> <p>65. Detecto cuál es el rol que puedo tener al interior de un trabajo en equipo.</p> <p>-Me cuesta trabajo identificar qué puedo aportar a mi equipo de trabajo</p> <p>-Tengo claro cómo llevar a cabo las planificaciones, organización y tareas</p> <p>Detecto que habilidades pueden ayudarme dependiendo de la tarea.</p> <p>67. Mantengo una actitud positiva frente a los trabajos en equipo.</p> <p>72. En las participaciones grupales, expongo con dominio y claridad mis opiniones.</p>	<p>- Suelo tener claro el resultado que quiero para el trabajo que vaya a realizar</p> <p>Se repite con la 64</p>
	<p><b>Compromiso</b></p> <p>Capacidad y disposición para orientar los propios intereses hacia las necesidades y prioridades del equipo</p>	<p>15. En todas las reuniones en equipo acudo con puntualidad y/o apporto al trabajo.</p> <p>17. En los trabajos en equipo, soy un o una integrante confiable y que entregará trabajos de calidad y a tiempo.</p> <p>-Me preocupo más por mis deberes individuales que por los de mi equipo</p> <p>-Me esfuerzo por dar lo mejor de mí en las tareas asignadas</p> <p>-Soy capaz de ordenar mis prioridades y cumplir cada una de ellas</p> <p>33. Pese a tener otros pendientes, soy capaz de cumplir, en tiempo y forma, mis obligaciones y responsabilidades previamente asignadas para mi trabajo en equipo.</p> <p>34. Me comprometo a alcanzar los objetivos planteados por el equipo.</p>	<p>- Me preocupan más otros deberes a los que tengo asignados en un trabajo en equipo.</p> <p>Puede que "individuales" se confunda con las tareas que cada uno puede hacer para aportar o juntar al final con el equipo.</p>

	<p><b>Confianza en el otro</b> Capacidad para tener seguridad en los integrantes del equipo en términos de su responsabilidad y cumplimiento de las tareas asignadas en tiempo y forma.</p>	<p>6. Si un compañero/a comenta que tiene problemas personales, pero a pesar de ello muestra su compromiso con el equipo, confío en su palabra.</p> <p>19. En los trabajos en equipo, soy capaz de confiar en que el resto de l@s integrantes entregará trabajos de calidad y a tiempo.</p> <p>24. Soy aprehensivo/a cuando trabajo en equipo.</p> <p>47. Considero que todas las personas de mi equipo son capaces de realizar el trabajo.</p> <p>-A pesar de que cada integrante del equipo tiene diversas actividades se que cumplirán con el equipo.</p> <p>-Dudo que mis compañeros cumplan con sus responsabilidades</p> <p>-Cuando no conozco a ningún integrante de mi equipo pienso que no lograremos trabajar en conjunto.</p> <p>Me gusta trabajar sol@ para no decepcionarme.</p> <p>-Delegó responsabilidades a cada uno de los integrantes del equipo para agilizar las actividades.</p> <p>48. Considero que las ideas aportadas por todos los integrantes son igual de valiosas en todos los casos.</p>	<p>“Aprehensivo” es una palabra algo confusa, pues si no se tiene una definición clara que la diferencie de “Aprehensivo” ni un objeto que aprehender, no sabremos que mide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suelo sentir desconfianza sobre si los demás miembros del equipo realizarán su trabajo en tiempo y forma</li> </ul> <p>Parece pertenecer a “Tolerancia a la frustración”</p> <p>Parece pertenecer más a “Iniciativa”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confío en los (conocimientos o el compromiso) de mis compañeros para realizar un buen trabajo</li> </ul>
--	---	---	--

#### Anexo 4. Variables del instrumento para revisión en pares (Versión final)

\*Nota: Se utilizó el mismo documento para realizar todas las modificaciones mencionadas, por lo que solo es accesible la versión con los constructos ya revisados

\* **Reactivos en el banco** **Morados**  
 \*\***Reactivos con respuestas inversas** **Amarillo**  
 \*\*\* **Reactivos eliminados/reemplazados** **Rojo**  
**106 reactivos**

**1. Pensamiento sistémico:** Capacidad de pensar a través de la gestión de conocimientos de forma contextualizada e integrativa, reconociendo la multiplicidad de las interacciones de los diferentes factores y niveles de realidad, adoptando nuevas perspectivas que permiten comprender los fenómenos de forma holística.

1. **(PS1)** 1.Me siento capaz de usar lo que sé de Psicología para opinar sobre temas de otras áreas.
2. **(PS2)** 2.Puedo relacionar lo visto en una clase con aplicaciones o problemas a otros niveles o en otros contextos.
3. **(PS3)** 3.Busco una solución a alguna problemática considerando los diferentes contextos que la rodean
4. **(PS4)** 4.Al analizar un problema considero otros conocimientos o experiencias distintas a la psicología.
5. **(PS5)** 5.**Pienso que los temas que aprendo en la carrera no tienen relación con otras disciplinas**
6. **(PS6)** 6.Al conocer contenidos de otras disciplinas trato de vincularlos con lo que sé de psicología.
7. **(PS7)** 7.Pienso que existe más de una explicación a algún fenómeno
8. **(PS8)** 8.Al abordar un problema tomo en cuenta nuevas perspectivas teóricas para entenderlo un poco mejor
9. **(PS9)** 9.Puedo explicar un fenómeno desde distintas perspectivas.

**2. Adaptación:** Capacidad para habituarse y amoldarse a los cambios. Hace referencia a la capacidad de modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. Se asocia con la versatilidad del comportamiento para acoplarse a distintos contextos, situaciones, medios y personas rápida y adecuadamente

1. **(AD1)** 10.Estoy dispuesto a colaborar con los equipos, aun cuando no conozca a los integrantes.

2. **(AD2)** 11. Puedo trabajar con personas de distintas áreas o disciplinas para una investigación.
3. **(AD3)** 12. Estoy dispuesto a cambiar mi actitud o manera de pensar ante distintos puntos de vista en el equipo.
4. **(AD4)** 13. Puedo acoplarme a trabajar en distintos espacios, aún con ruido o interferencias.
5. **(AD5)** 14. Puedo adaptarme con facilidad a los cambios en la forma de trabajo en la clase
6. **(AD6)** 15. Puedo adaptarme con facilidad a los cambios en los acuerdos de equipo

- Soy capaz de integrarme y comunicar adecuadamente en cualquier grupo de trabajo.
- Se me facilita comunicarme con compañeros de distintas áreas de trabajo.
- Soy capaz de cambiar mi rutina de acuerdo a las necesidades que se presenten.
- Me es fácil integrarme a nuevos equipos de trabajo
- Suelo hacer equipos de trabajo, solo con personas que ya conozco

**3. Tolerancia a la frustración:** Capacidad para mantener el comportamiento y estado emocional de impotencia bajo control ante las dificultades que supone alcanzar una meta

1. **(TAF1)** 16. Cuando algo no sale bien en la clase o en un trabajo en equipo, yo puedo manejar la frustración y aprender de la experiencia.
2. **(TAF2)** 17. Los fracasos no me desaniman para continuar trabajando en algo
3. **(TAF 3)** 18. Cuando fallo en conseguir algún objetivo, trabajo hasta alcanzarlo
4. **(TAF 4)** 19. Soy capaz de mantener la calma a pesar de mis fracasos
5. **(TAF 5)** 20. Cuando tengo muchas tareas o proyectos pendientes, puedo mantener una buena actitud y disposición para terminarlos.
6. **(TAF 6)** 21. Tengo estrategias para tranquilizarme cuando me encuentro una serie de obstáculos para lograr mi objetivo
7. **(TAF7)** 22. Cuando cometo un desacierto, procuro centrarme en lo positivo.
8. **(TAF 8)** 23. Prefiero intentar arreglar los conflictos dentro de un equipo, que dejar de participar en este.
9. **(TAF9)** 24. Consigo mantenerme tranquilo (a) incluso en aquellas situaciones en las que me siento presionado por los demás
10. **(TAF10)** 25. Me mantengo tranquilo/a cuando las cosas no salen como quiero

**4. Aprendizaje autorregulado:** Capacidad del individuo para autogestionar sus conocimientos, emociones y comportamientos para el establecimiento de metas, estrategias para alcanzarlas, monitorear y autoevaluar su progreso, durante una experiencia de aprendizaje. Es un proceso metacognitivo del estudiante y un comportamiento activo para aprender y alcanzar sus metas académicas.

1. **(AA1)** 26. Priorizo las actividades escolares en función de las que me tome más tiempo hacer.
2. **(AA2)** 27. Al realizar una actividad planifico el procedimiento a seguir para llevarla a cabo
3. **(AA3)** 28. Al no entender un tema, tengo iniciativa de preguntar o investigar
4. **(AA4)** 29. Cuando me doy cuenta que no estoy entendiendo un tema, busco otros recursos para ayudarme a comprenderlo
5. **(AA5)** 30. Utilizo la estrategia de estudio más adecuada para comprender mejor un tema que me resulta difícil.
6. **(AA6)** 31. Utilizo recursos electrónicos (videos, audios, audiolibros, cursos o talleres online, etc) para seguir aprendiendo fuera de clases
7. **(AA7)** 32. Contacto personas que sean expertos o tengan conocimientos sobre el tema que me interesa estudiar

**5. Apertura a la experiencia:** Disposición a exponerse a situaciones nuevas como lo es el conocer otros campos de conocimiento

1. **(AE1)** 33. Me interesa el abordaje que otras áreas de la psicología le dan a cierta problemática.
2. **(AE2)** 34. Estoy dispuesto a intercambiar conocimientos y puntos de vista con estudiantes que cursan alguna otra carrera.
3. **(AE3)** 35. Soy capaz de escuchar otros puntos de vista provenientes de otras disciplinas.
4. **(AE4)** 36. Considero importante la complementación de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura para mejorar mi formación.
5. **(AE5)** 37. Al escuchar de un fenómeno que conozco desde otro punto de vista, incluyo esa información a mis conocimientos como una explicación igual de válida.
6. **(AE6)** 38. Me expongo a nuevos conocimientos, aunque estos no sean de mi carrera o de mi área
7. **(AE7)** 39. Considero importante integrar distintas perspectivas para comprender la realidad

**6. Empatía:** Es la capacidad del individuo para ponerse en el lugar del otro y poder así comprender su punto de vista, sus reacciones, sentimientos y demás.

1. **(Em1)** 40. Cuando alguien de mi equipo se siente abrumado/a ante una situación, me acerco para brindarle mi apoyo
2. **(Em2)** 41. Procuro que mis acciones sean en pro del bien común
3. **(Em3)** 42. Cuando tengo desacuerdos con alguien, me pongo en su lugar para entender su punto de vista
4. **(Em4)** 43. Cuando alguien me platica sobre las situaciones que lo abruma, trato de ubicar el contexto en el que se encuentra para entender su malestar.
5. **(Em5)** 44. Suelo ser sensible ante los problemas de los demás ya que puedo sentir su malestar (tristeza, enojo, pesar, etc.)
6. **(Em6)** 45. Muestro interés cuando mis compañeros exponen o explican algo que es importante para ellos

7. **(Em7)** 46. Evito juzgar o estereotipar a las personas cuando parece que algo se les dificulta o les es imposible hacerlo en ese momento
8. **(Em8)** 47. Busco la comprensión de las conductas de las otras personas antes de accionar
9. **(Em9)** 48. Soy tolerante a la diversidad de opiniones y puntos de vista, aunque estos no sean acordes a los míos

Suelo ponerme a disposición de mis compañeros cuando algo se les dificulta en un trabajo en equipo o en su vida personal.

**7. Comunicación asertiva:** Capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, para expresar y defender los propios derechos, opiniones y sentimientos, a la par de respetar los de los otros.

1. **(CA1)** 49. En una discusión, puedo expresar de manera tranquila mis desacuerdos con las otras personas
2. **(CA2)** 50. Puedo expresar de manera clara y firme mi malestar a alguien que me ha ofendido
3. **(CA3)** 51. En una discusión, puedo explicar mi punto de vista controlando mis emociones.
4. **(CA4)** 52. En los trabajos en equipo, soy capaz de comunicarme con el resto de integrantes de manera clara y asertiva.
5. **(CA5)** 53. Al trabajar en equipo suelo ser participativo y expreso mis opiniones con firmeza sin llegar a extremos

**6. (CA6)** 103. Evito juzgar y generalizar al hacer comentarios dentro del equipo **(Eliminado)**

Modificación CA6 103. Al hacer comentarios a mi equipo de trabajo, valido emociones o sentimientos de otras personas a través de preguntas comprensivas.

**8. Negociación:** Capacidad del individuo para dirigir o controlar una discusión utilizando estrategias de ganar-ganar para lograr una colaboración y compromiso entre las partes implicadas

1. **(Ng1)** 54. Ante un conflicto en el trabajo en equipo, soy capaz de proponer soluciones que tomen en cuenta las opiniones o necesidades de tod@s los miembros del equipo
2. **(Ng2)** 55. Puedo ser moderador/a en un conflicto al interior del equipo.
3. **(Ng3)** 56. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de hacer propuestas de solución que tomen en cuenta las opiniones de tod@s.
4. **(Ng4)** 57. Puedo identificar las necesidades de mis compañeros y atenderlas con el fin de lograr un beneficio mutuo
5. **(Ng5)** 58. Suelo mantener y defender mis propuestas dentro de un equipo de trabajo
6. **(Ng6)** 59. Dispongo de estrategias para resolver conflictos dentro del equipo
7. **(Ng7)** 60. Soy capaz de identificar y definir una problemática, para proponer una solución satisfactoria.

**9. Iniciativa:** Tendencia a actuar de manera proactiva y tratar de hacer más de lo requerido para abordar una tarea o solucionar un problema.

1. **(In1)** 61. Muestro liderazgo en los trabajos en equipo.
2. **(In2)** 62. Me gusta dar mi opinión o proponer ideas en clases
3. **(In3)** 63. Soy capaz de proponer acciones o actividades que favorezcan el trabajo en equipo.
4. **(In4)** 64. Ante una discusión, me es fácil encontrar alternativas para evitar que haya complicaciones
5. **(In5)** 65. Delego responsabilidades a cada uno de los integrantes del equipo para agilizar las actividades.
6. **(In6)** 66. Cuando no asumo el liderazgo, animo a quien lo tiene para que el trabajo no se estanque
- Soy una persona capaz de guiar con facilidad sus conductas a lograr un objetivo

**10. Trabajo en equipo:** Capacidad para colaborar e integrarse con los miembros de un equipo, a fin de trabajar conjuntamente para lograr el objetivo propuesto. Implica organización, comunicación, identificar el propio estilo de trabajo, compromiso y confianza en el otro.

1. **(TeE1)** 67. Al iniciar un trabajo en equipo, presento ideas para iniciar las decisiones e incentivo la participación de todos/as.
2. **(TeE2)** 104. En un trabajo en equipo, estoy de acuerdo con integrar, debatir y analizar ideas (Eliminado)  
Modificación (TeE2) 104. Acuerdo con mis compañeros de equipo las tareas que debemos realizar
3. **(TeE3)** 68. Me preocupo por generar o apoyar las buenas interacciones dentro del equipo
4. **(TeE4)** 69. Acuerdo con mis compañeros cómo dividir los roles para trabajar
5. **(TeE5)** 70. Al trabajar en equipo, suelo ser un participante activo.
6. **(TeE6)** 71. Al trabajar en equipo, estoy dispuesto a compartir información, recursos personales y propuestas de trabajo
7. **(TeE7)** 106. Soy capaz de coordinar las reuniones en equipo y la forma de trabajo

**11. Organización:** Capacidad para demarcar las líneas de trabajo que articulen cada una de las acciones que la actividad requiera, tanto de manera individual como en equipo.

1. **(Org1)** 72. Generalmente en mis equipos de trabajo establecemos planes de acción, incluyendo pasos a seguir, para cada integrante del equipo.
2. **(Org2)** 73. Me cuesta trabajo determinar tiempos en las entregas de trabajos.
3. **(Org3)** 74. Al trabajar en equipo establecemos tareas, tiempos y acciones para elaborar el trabajo.
4. **(Org4)** 75. Utilizo recursos digitales para facilitar mi organización con algún trabajo y así beneficiar también a mi equipo

5. **(Org5)** 76. Puedo determinar tiempos límites de entrega con mi equipo para las asignaciones de cada uno/a.
6. **(Org6)** 77. En general, me considero una persona organizada cuando se trata de la escuela

**12. Comunicación:** Capacidad para establecer canales de diálogo, mediante los cuales se organiza el trabajo y se consolidan las relaciones entre los integrantes del equipo.

1. **(Com1)** 78. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de comunicar mi sentir y mi opinión para que sea tomada en cuenta.
2. **(Com2)** 79. Al trabajar en equipo me gusta tener un espacio donde podamos dar nuestras opiniones libremente
3. **(Com3)** 80. Antes de iniciar a realizar las tareas del equipo me gusta establecer una conversación y conocernos.
4. **(Com4)** 105. Me parece importante establecer el medio para que el equipo pueda comunicarse y trabajar a distancia. (Eliminado)  
Modificación Com4 105. Para llegar a acuerdos, escucho atentamente las opiniones o ideas de mis compañeros
5. **(Com5)** 81. Tengo la capacidad de consolidar relaciones personales con mi equipo a través de una comunicación efectiva.
6. **(Com6)** 82. Me parece importante escuchar a mis compañeros de trabajo, antes de opinar o proponer algo
7. **(Com7)** 107. Nos ponemos de acuerdo en equipo para generar alternativas de comunicación cuando no funcionan las que estamos utilizando

**13. Identificación del estilo propio de trabajo:** Reconocer la propia manera de concebir el proceso de investigación, la dinámica de desarrollo y la forma que deben tener los productos.

1. **(IEPT1)** 83. Identifico ciertos recursos (bases de datos, herramientas técnicas, aplicaciones, etc.) que facilitan los trabajos que debo hacer
2. **(IEPT2)** 84. Identifico mis fortalezas para tomarlas en cuenta en lo que podría realizar al interior del equipo.
3. **(IEPT3)** 85. Detecto cuál es el rol que puedo tener al interior de un trabajo en equipo.
4. **(IEPT4)** 86. Puedo identificar con facilidad qué puedo aportar a mi equipo de trabajo a partir de los recursos que poseo
5. **(IEPT5)** 87. Suelo tener claro el resultado que quiero para el trabajo que vaya a realizar
6. **(IEPT6)** 88. En las participaciones grupales, expongo con dominio y claridad mis opiniones.

**14. Compromiso:** Capacidad y disposición para orientar los propios intereses hacia las necesidades y prioridades del equipo

1. **(Comp1)** 89.En todas las reuniones en equipo acudo con puntualidad y apporto al trabajo
2. **(Comp2)** 90.En los trabajos en equipo, soy un o una integrante confiable que entregará trabajos de calidad y a tiempo
3. **(Comp3)** 91.Me esfuerzo por dar lo mejor de mí en las tareas asignadas
4. **(Comp4)** 92.Soy capaz de ordenar mis prioridades y cumplir cada una de ellas
5. **(Comp5)** 93.Pese a tener otros pendientes, soy capaz de cumplir, en tiempo y forma, mis obligaciones y responsabilidades previamente asignadas para mi trabajo en equipo
6. **(Comp6)** 94.Me comprometo a alcanzar los objetivos planteados por el equipo.
7. **(Comp7)** 95.Me mantengo participando de manera activa en los medios de comunicación que utiliza el equipo
8. **(Comp)** 106.Me mantengo al tanto del estado del trabajo en equipo aunque no participe tanto (Eliminado)
9. **(Comp8)** 96.Soy una persona dispuesta a realizar cualquier tarea que beneficie al equipo y agilice el proceso de terminación del trabajo

**15. Confianza en el otro:** Capacidad para tener seguridad en los integrantes del equipo en términos de su responsabilidad y cumplimiento de las tareas asignadas en tiempo y forma.

1. **(Cfo1)** 97.Si un compañero/a comenta que tiene problemas personales, pero a pesar de ello muestra su compromiso con el equipo, confío en su palabra
2. **(Cfo2)** 98.En los trabajos en equipo, soy capaz de confiar en que el resto de l@s integrantes entregará trabajos de calidad y a tiempo.
3. **(Cfo3)** 99.Considero que todas las personas de mi equipo son capaces de realizar el trabajo.
4. **(Cfo4)** 100.A pesar de que cada integrante del equipo tiene diversas actividades sé que cumplirán con el equipo.
5. **(Cfo5)** 101.Dudo que mis compañeros cumplan con sus responsabilidades
6. **(Cfo6)** 102.Confío en los conocimientos y el compromiso de mis compañeros para realizar un buen trabajo
  - Cuando existe buena comunicación en el equipo de trabajo, me es más fácil confiar en que el trabajo que se realizará será bueno
  - Cuando trabajo con personas organizadas, me es más fácil confiar

## Anexo 5. Directorio de Expertos

Profesionistas para conferencias, foros, talleres de Transdisciplina:

Nombre	Disciplina	Temática que aborda	Evento	Contacto
Dra. Muñoz Torres	Psicología	Académica adjunta del Centro de Ciencias de la complejidad: Grupo de Dinámica Neural, Ciencias biomédicas, Laboratorio de Neurogenómica Cognitiva.		
Dra. Ramos	Antropología Antropóloga física	Codeterminantes en el crecimiento físico y la condición nutricia; crecimiento físico, plasticidad y condiciones de vida; Percepción corporal y condición nutricia. Apoyada en diversas corrientes teóricas vinculadas con la complejidad, en los últimos años ha trabajado en la explicación de los procesos que ocurren durante el crecimiento y desarrollo humano.		
Dr. Ramirez	Psicología social	Producción y análisis de datos visuales; Interacción social y vida cotidiana; Tecnología y sociedad; Especialista en complejidad y teoría del caos		
Dr. Rosales	Psicología social	Semiótica		
Ramos Bel		Semiótica		

Adrián Medina Liberty		Semiótica		
Reiko Ito		Semiótica: teoría del discurso		
María Rodríguez Alquicira	Diseño gráfico	Semiótica		
Ximena	Artes	Psicología y arte	100 años del muralismo en México	
Daniela L.	Ciencias Políticas	Proyecto: Desprincesamiento	Foro: mesa redonda	

## Anexo 6. Tabla de actividades del rally transdisciplinario

**Dinámicas Rally**

Cada dinámica deberá ser cumplida en 10 minutos.

<b>Dinámica: Nudo Humano (3006)</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>
<p>Los integrantes del equipo formarán un círculo y pondrán la mano derecha al frente, de manera que junten todos sus manos en un mismo punto y posteriormente tomen la del integrante que deseen, exceptuando a los que tienen a su lado. Con su mano izquierda, tomarán la mano de un integrante diferente y abrirán el círculo lo más posible sin soltar sus manos.</p> <p>Los integrantes deberán comunicarse y darse instrucciones para “romper el nudo” de manera que formen un círculo donde se tomen de las manos sin estar cruzados o viendo hacia afuera de este. Esta actividad se hará en equipos pares. Para equipos impares, uno de los miembros del equipo saldrá y sin ver el proceso con el cual se hizo el nudo, dará instrucciones para deshacerlo, de manera que se forme el círculo con las mismas características que el mencionado previamente.</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=av81Vlv9MSU">https://www.youtube.com/watch?v=av81Vlv9MSU</a></p> <p><a href="https://youtu.be/yt67P7GgbdkSheila T��lez Reyes Nudo humano">https://youtu.be/yt67P7GgbdkSheila T��lez Reyes Nudo humano</a></p>

<b>Dinámica: Torre de cosas</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>
<p>Cada equipo deberá de construir una torre con los objetos que lleven con ellos (mochilas, lapiceras, cuadernos, botellas de agua, etc.)</p> <p>El equipo deberá de superar una altura mínima de 1.5 m y la torre deberá de soportar de pie un tiempo mínimo de 1 minuto.</p>	<p>-Cosas de los alumnos</p>

Reglas: 1. Solo podrán ocupar un máximo de dos mochilas. 2. Solo podrán ocupar un máximo de dos botellas y dos tupper.	
--	--

<b>Dinámica: Saltar la cuerda</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>
<p>Se sujetará la cuerda en dos puntos de apoyo a una altura de 1.20 metros de alto. El objetivo es que el equipo se coordine para que cada uno de sus integrantes pase del otro lado y por encima de la cuerda sin tocarla.</p> <p>Reglas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No pueden tocar la cuerda</li> <li>2. No pueden pasar por abajo</li> <li>3. Si alguien toca la cuerda vuelven a comenzar</li> <li>4. Iniciarán con 1 min y medio para pasar del otro lado de la cuerda, después de ese tiempo se les dará 2 minutos para organizarse. (Serán dos intentos y el último minuto y medio será para retroalimentación).</li> </ol>	1 cuerda para cada equipo

<b>Dinámica: Teléfono descompuesto (con gestos/mímica)</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>
<p>Los equipos deberán formar una fila, a la persona que se encuentre en un extremo se le otorgará un concepto de los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Giro lingüístico</li> <li>- Efecto mariposa</li> <li>- Interdisciplina</li> <li>- Tercero incluido</li> <li>- Intersubjetividad</li> </ul> <p>Utilizando únicamente señas el integrante deberá comunicar al siguiente integrante el concepto otorgado y así sucesivamente hasta llegar al otro extremo de la fila, el último integrante deberá mencionar cuál es dicho concepto.</p> <p>Reglas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que no hablen</li> <li>2. Máximo <b>dos</b> intentos para adivinar</li> </ol>	-Solo se usarán señas

<b>Dinámica: Caminata con globos</b>	
<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>
<p>Los integrantes del equipo deberán formar una fila, entre cada uno de ellos deberán ponerse un globo y sujetarlo únicamente con su abdomen y espalda respectivamente. Tendrán que avanzar del punto A, al punto B, sin que se les caiga el globo. El integrante que agarre el globo con las manos o se les caiga, deberán regresar al punto A, e iniciar nuevamente.</p> <p>Todos en la explanada* Privación de sentidos: El primero: Tiene a disposición todos sus sentidos. El segundo: No puede escuchar El tercero: No puede hablar El cuarto: No puede ver El quinto: Todos los sentidos El sexto: No puede hablar El séptimo: No puede ver El octavo: No puede escuchar.</p> <p>Los equipos que queden de lado del barandal no lo podrán usar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Globos 2 bolsas o 50 piezas.</li> <li>- Objetos para cubrir los ojos de algunos integrantes del equipo: bufandas (10)</li> <li>- Audífonos</li> </ul>

- Atrás de la rampa: [REDACTED]
- Edificio B: [REDACTED]
- Atrás del edificio A: [REDACTED]
- Frente al edificio D: [REDACTED]
- Canchas/EDÉN – pedir colchonetas: [REDACTED]

## Anexo 7. Horarios acordados para el foro y lineamientos

**VIII Foro de Perspectivas Transdisciplinarias desde la Psicología**  
**Propuesta de programación**

5 de Diciembre	6 de Diciembre	7 de Diciembre
<p>9:00-9:30  <b>Inauguración del foro</b>            Por el Dr. Rogelio</p>	<p>9:30-11:30  <b>Mesa de discusión: La socialización de género: diferentes niveles y perspectivas de análisis</b>            Mtra. Tania Jimena Hernández            Dra. Claudia Ivette Navarro <b>confirmada</b>            Mtra*. Daniela Lombardo</p> <p>Se abordará la necesidad de tratar estos temas desde diferentes niveles, con diferentes herramientas o diferentes perspectivas</p>	<p>9:30-11:30  <b>Charla: Experiencias de reinserción social: REINSERTA</b>            Lic. Marina Flores Camargo <b>confirmada</b>            Usuarios del programa</p> <p>Experiencias personales de reinserción social y de la labor del profesionista en ese ámbito</p>
<p>9:30- 10:30  <b>Experiencias del alumnado en la asignatura Transdisciplina I</b>            Est. Edson <b>confirmado</b>            Est. Chicas veterinaria            Est. Ángel confirmado</p> <p>Los alumnos presentarán su trabajo final y comentarán sobre sus aprendizajes y habilidades adquiridas en la asignatura</p>	<p>11:30- 12:30  <b>Exposición de carteles:</b>            Transdisciplina II: Género, violencia y derechos humanos</p>	<p>11:30-12:30  <b>Exposición de carteles:</b>            Transdisciplina II: Procesos jurídicos y procesos de adaptación post-pandemia</p>
<p>10:30- 12:30  <b>Mesa de diálogo: Ciencia, arte y complejidad.</b>            Zeidy (C3)            Juan Robles (Arte y psicología) Juan Soto</p>	<p>13:00-15:00  <b>Taller: Psicología del Arte e identidad</b>            Psic. Rodrigo Millán</p>	<p>13:00-15:00  <b>Taller: Psicología del Arte e identidad: exposición de los productos/ autorretratos realizados en el taller</b></p>

(Complejidad, psicología social) <b>confirmados</b> Desde la complejidad los participantes compartirán su experiencia de vinculación con otros campos		
12:30 - 13:30 <b>Exposición de carteles: Conocimiento de frontera</b> Alumnado de la Dra. Nancy Mazón		15:00-15:30 <b>Clausura</b>
13:30-14:30 hrs <b>Exposición de carteles</b> Transdisciplina II: Psicología del arte, salud y medio ambiente		

### Lineamientos generales

1. Las actividades se realizarán vía zoom, excepto el taller y la exposición de carteles.
2. Se transmitirá a través de la página de facebook "Espacios Curriculares y Formación Contextual"
3. Debido a que las actividades se realizarán vía zoom, quedan a disposición de ser grabadas.
4. Se solicitará apoyo a la coordinación para la invitación formal, elaboración de constancias y solicitud de espacio para el taller y de mamparas.
5. Contactar directamente a los ponentes propuestos para checar su disponibilidad para participar en el foro, y en cualquier caso, contar con otra propuesta de ponentes para cubrir las actividades.
6. Crear enlace de zoom para las mesas

### Propuesta de organización de carteles (organización de temáticas)

No. de carteles	5 de diciembre 13:30-14:30 hrs	6 de diciembre 11:30- 12:30	7 de diciembre 11:30- 12:30
	<b>Psicología del arte, salud y medio ambiente</b>	<b>Género, violencia y derechos humanos</b>	<b>Procesos jurídicos y procesos de adaptación post-pandemia</b>
1	1. El teatro como prevención para un	16. Desigualdad económica y sus	32. Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural

	bienestar psicológico en jóvenes. (3006)	implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar (3003)	para disminuir la violencia en México (3011)
2	2. Melodías y emociones. (3006)	17. Balance laboral y trabajo de cuidados en mujeres (3005)	33. Acompañamiento en denuncias (3011)
3	3. Representación de la comunidad LGBTIQ+ en el cine. (3007)	19. Violencia doméstica Pre y Post pandemia (3003)	34. Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico. (3006)
4	4. Duelo y literatura. (3007)	20. Violencia hacia las mujeres en el transporte público (3005)	35. Ética del consumo de animales (3005)
5	5. Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes, (3007)	21. Educación para prevenir la violencia de género (3011)	36. Educación para los derechos de los animales (3005)
6	6. Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos. (3003)	22. Prevención del abuso sexual infantil (3005)**	37. Efectos de la pandemia por COVID-19 en el contexto psico-socio-educativo. (3003)
7	7. Redes sociales e imagen corporal. (3006)	23. Importancia de la valoración psicológica como evidencia en casos de abuso sexual en niñas. (3006)	38. Salud mental post-pandemia (3011)
8	8. Prevención en la adicción a las redes sociales (3007)	24. Trata de personas menores de edad (3005)	39. Calidad educativa (3011)
9	9. Prevención de las adicciones en la adolescencia. (3003)	25. Trata de personas de mujeres extranjeras (3005)	40. Rezago educativo post-pandemia (3011)
10	10. El uso del cannabis en el tratamiento de ansiedad en adultos mexicanos. (3007)	26. Trata de personas de grupos indígenas (3005)	41. Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil. (3003)

11	11. Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología. (3006)	27. Embarazo forzado en menores de edad (3005)	42. Salud mental en estudiantes/profesionales de veterinaria (3005)
12	12. Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario. (3007)	29. El racismo como fenómeno social estructural y sus implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes. (3003)**	43. La importancia de la implementación de las adecuaciones curriculares frente a las necesidades educativas de la educación básica. (3006)
13	13. Contaminación de la industria de la moda (3005)	30. Violencia en redes sociales y los mensajes de odio y discriminación. (3006)	44. Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria. (3006)
14	14. Medio ambiente. Consumo de agua (3011)	31. Integración de personas refugiadas de guerra en Ucrania (3011)	45. El Manejo de Emociones Durante la Pandemia por COVID-19 en la Población Infanto-Juvenil. (3003)
15	15. Cambio climático/Calentamiento global (3005)		46. Construyendo un liderazgo democrático. Banco Santander (3006)
16	28. Medios digitales: portales al sexting. (3006)		47. Salud Mental en el empleo NO035 (3011)*
17			18. Trabajo digno para ellas. Propuesta de sensibilización. (3006)

## Anexo 8. Tabla de asignación de rúbricas entre alumnos

Tabla con los alumnos, el título del cartel que se les asignó evaluar y la fecha en la que se tuvieron que presentar. \*El nombre de los integrantes fue censurado para respetar su privacidad.

No. Cartel	Grupo	Profesora	Tema del equipo evaluador	Integrantes	No. Cartel a evaluar	Título del cartel a evaluar	Grupo	Día y horario de presentación
16	3003	Alejandra Cruz	Desigualdad económica y sus implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar	[REDACTED]	38	Salud Mental Post-Pandemia	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	20	Violencia hacia las mujeres en el transporte público	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	39	Calidad educativa	3011	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	47	Salud Mental en el empleo NO035	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	17	Balance laboral y trabajo de cuidados	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	38	Salud Mental Post-Pandemia	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
45	3003	Alejandra Cruz	El Manejo de Emociones Durante la Pandemia por COVID-19 en la Población Infanto-Juvenil.	[REDACTED]	13	Impacto ambiental de la industria de la moda	3005	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	24	Trata de personas: menores de edad	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	32	Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural para disminuir la violencia en México	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	22	Prevención del abuso sexual infantil	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30

	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	21	Educación para prevenir la violencia de género	3011	6 de Diciembre 11:30-12:30
6	3003	Alejandra Cruz	Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos	[REDACTED]	42	Salud mental en alumnos/ profesionales de veterinaria	3005	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	5	Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	27	Embarazo forzado en menores de edad	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	5	Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	13	Impacto ambiental de la industria de la moda	3005	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	47	Salud Mental en el empleo NO035	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
9	3003	Alejandra Cruz	Prevención de las adicciones en la adolescencia	[REDACTED]	24	Trata de personas:menores de edad	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	31	Integración de personas refugiadas de guerra	3011	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	26	Trata de personas:grupos indígenas	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
19	3003	Alejandra Cruz	Violencia Doméstica Pre y Post Pandemia	[REDACTED]	40	Rezago educativo post-pandemia	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	35	Ética del consumo de animales	3005	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz		[REDACTED]	39	Calidad educativa	3011	7 de Diciembre

							11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			26	Trata de personas:grupos indígenas	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			33	Acompañamiento en denuncias	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			26	Trata de personas:grupos indígenas	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			33	Acompañamiento en denuncias	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			36	Educación para los derechos de los animales	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			42	Salud mental en alumnos/ profesionales de veterinaria	7 de Diciembre 11:30-12:30
41	3003	Alejandra Cruz	Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil de educación media superior en México durante el año 2020 hasta 2022		27	Embarazo forzado en menores de edad	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			35	Ética del consumo de animales	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			31	Integración de personas refugiadas de guerra	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			28	Medios digitales: portales al sexting	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz			15	Cambio climático/Calentamiento global	5 de Diciembre 13:30-14:30
29	3003	Alejandra Cruz	El racismo como fenómeno social estructural y sus implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes		36	Educación para los derechos de los animales	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3003	Alejandra Cruz			40	Rezago educativo post-pandemia	7 de Diciembre 11:30-12:30
37	3003	Alejandra Cruz	Efectos de la pandemia por COVID-19 en el contexto psico-socio-educativo		15	Cambio climático/Calentamiento global	5 de Diciembre

							13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz			28	Medios digitales: portales al sexting	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz			15	Cambio climático/Calentamiento global	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz			3	Representación de la comunidad LGBTQ+ en el cine	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3003	Alejandra Cruz			39	Calidad educativa	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			17	Balance laboral y trabajo de cuidados	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			29	El racismo como fenómeno social estructural y sus implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			14	Medio ambiente. Consumo de agua	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			47	Salud Mental en el empleo NO035	7 de Diciembre 11:30-12:30
28	3006	Ale Valencia	Medios digitales: portales al sexting		32	Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural para disminuir la violencia en México	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			24	Trata de personas: menores de edad	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			19	Violencia doméstica pre y post pandemia	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia	Importancia de la valoración psicológica como evidencia en casos de abuso sexual en niñas.		35	Ética del consumo de animales	7 de Diciembre 11:30-12:30
23	3006	Ale Valencia			20	Violencia hacia las mujeres en el transporte público	6 de Diciembre

							11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			22	Prevención del abuso sexual infantil	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			47	Salud Mental en el empleo NO035	3011 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			25	Trata de personas: mujeres extranjeras	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
30	3006	Ale Valencia	Violencia en redes sociales, mensajes de odio y discriminación		37	Efectos de la pandemia por Covid-19 en el contexto psico-socio-educativo	3003 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			24	Trata de personas:menores de edad	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			15	Cambio climático/Calentamiento global	2005 5 de Diciembre 13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			26	Trata de personas:grupos indígenas	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
2	3006	Ale Valencia	Melodías y emociones		26	Trata de personas:grupos indígenas	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			24	Trata de personas:menores de edad	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			37	Efectos de la pandemia por Covid-19 en el contexto psico-socio-educativo	3003 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			20	Violencia hacia las mujeres en el transporte público	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			42	Salud mental en alumnos/profesionales de veterinaria	3005 7 de Diciembre 11:30-12:30
1	3006	Ale Valencia	Teatro como prevención para un bienestar psicológico		38	Salud Mental Post-Pandemia	3011 7 de Diciembre 11:30-12:30
18	3006	Ale Valencia			39	Calidad educativa	3011 6 de Diciembre

							11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			16	Desigualdad económica y sus implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			33	Acompañamiento en denuncias	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia	Trabajo digno para ellas. Prevención del acoso sexual laboral		16	Desigualdad económica y sus implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			38	Salud Mental Post-Pandemia	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			36	Educación para los derechos de los animales	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			25	Trata de personas: mujeres extranjeras	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			33	Acompañamiento en denuncias	7 de Diciembre 11:30-12:30
7	3006	Ale Valencia	El impacto de las redes sociales en la imagen corporal		22	Prevención del abuso sexual infantil	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			32	Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural para disminuir la violencia en México	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			40	Rezago educativo post-pandemia	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			25	Trata de personas: mujeres extranjeras	6 de Diciembre 11:30-12:30
11	3006	Ale Valencia	Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología		9	Prevención de las adicciones en la adolescencia	5 de Diciembre 13:30-14:30
43	3006	Ale Valencia	La importancia de la implementación de		27	Embarazo forzado en menores de edad	6 de Diciembre

			las adecuaciones curriculares frente a las necesidades educativas de la educación básica.					11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			40	Rezago educativo post-pandemia	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			29	El racismo como fenómeno social estructural y sus implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			22	Prevención del abuso sexual infantil	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			36	Educación para los derechos de los animales	3005	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			27	Embarazo forzado en menores de edad	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			38	Salud Mental Post-Pandemia	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			35	Ética del consumo de animales	3005	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia	Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria		25	Trata de personas: mujeres extranjeras	3005	6 de Diciembre 11:30-12:30
44	3006	Ale Valencia			40	Rezago educativo post-pandemia	3011	7 Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			15	Cambio climático/Calentamiento global	3005	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			32	Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural para disminuir la violencia en México	3011	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia	Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico		31	Integración de personas refugiadas de guerra	3011	6 de Diciembre 11:30-12:30
34	3006	Ale Valencia			13	Impacto ambiental de la industria de la moda	3005	5 de Diciembre

							13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			41	Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil de educación media superior en México durante el año 2020 hasta 2022	7 de Diciembre 11:30-12:30
46	3006	Ale Valencia	Construyendo un liderazgo democrático. Banco Santander		14	Medio ambiente. Consumo de agua	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			13	Impacto ambiental de la industria de la moda	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			42	Salud mental en alumnos/ profesionales de veterinaria	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3006	Ale Valencia			14	Medio ambiente. Consumo de agua	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3006	Ale Valencia			20	Violencia hacia las mujeres en el transporte público	6 de Diciembre 11:30-12:30
8	3007	Ale Valencia	Prevención en la adicción de las redes sociales		47	Salud Mental en el empleo NO035	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			19	Violencia doméstica pre y post pandemia	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			6	Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3007	Ale Valencia			6	Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos	5 de Diciembre 13:30-14:30
10	3007	Ale Valencia	Desestigmatización del uso del cannabis en el tratamiento de		36	Educación para los derechos de los animales	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			17	Balance laboral y trabajo de cuidados	6 de Diciembre 11:30-12:30

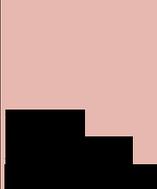
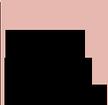
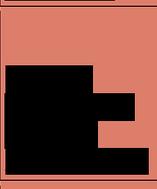
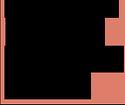
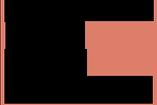
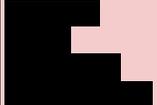
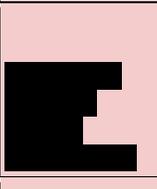
	3007	Ale Valencia	la ansiedad en adultos mexicanos	[REDACTED]	19	Violencia doméstica pre y post pandemia	3003	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	14	Medio ambiente. Consumo de agua	3011	5 de Diciembre 13:30- 14:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	39	Calidad educativa	3011	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	21	Educación para prevenir la violencia de género	3011	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	42	Salud mental en alumnos/ profesionales de veterinaria	3005	7 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	22	Prevención del abuso sexual infantil	3005	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	20	Violencia hacia las mujeres en el transporte público	3005	6 de Diciembre 11:30- 12:30
12	3007	Ale Valencia	Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario.	[REDACTED]	25	Trata de personas: mujeres extranjeras	3005	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	31	Integración de personas refugiadas de guerra	3011	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	21	Educación para prevenir la violencia de género	3011	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	17	Balance laboral y trabajo de cuidados	3005	6 de Diciembre 11:30- 12:30
	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	21	Educación para prevenir la violencia de género	3011	6 de Diciembre 11:30- 12:30
5	3007	Ale Valencia	Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes	[REDACTED]	29	El racismo como fenómeno social estructural y sus implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes	3003	6 de Diciembre 11:30- 12:30
3	3007	Ale Valencia		[REDACTED]	33	Acompañamiento en denuncias	3011	7 de Diciembre

							11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			27	Embarazo forzado en menores de edad	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			32	Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural para disminuir la violencia en México	3011 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			35	Ética del consumo de animales	3005 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia	Representación de la comunidad LGBTQ+ en el cine		17	Balance laboral y trabajo de cuidados	3005 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			9	Prevención de las adicciones en la adolescencia	3003 5 de Diciembre 13:30-14:30
	3007	Ale Valencia			21	Educación para prevenir la violencia de género	3011 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3007	Ale Valencia			13	Impacto ambiental de la industria de la moda	3005 5 de Diciembre 13:30-14:30
4	3007	Ale Valencia	Duelo y literatura		14	Medio ambiente. Consumo de agua	3011 5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			37	Efectos de la pandemia por Covid-19 en el contexto psico-socio-educativo	3003 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			44	Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria	3006 7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			23	Importancia de la valoración psicológica como evidencia en casos de abuso sexual en niñas.	3006 6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			30	Violencia en redes sociales, mensajes de odio y discriminación	3006 6 de Diciembre 11:30-12:30
22	3005	Ligia Colmenares	Prevención del abuso sexual infantil		29	El racismo como fenómeno social estructural y sus	3003 6 de Diciembre

						implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes		11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		Maria Chávez González	3	Representación de la comunidad LGBTIQ+ en el cine	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			37	Efectos de la pandemia por Covid-19 en el contexto psico-socio-educativo	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			18	Trabajo digno para ellas. Prevención del acoso sexual laboral	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			44	Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			5	Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		Johana Lazcano Ojeda	9	Prevención de las adicciones en la adolescencia	3003	5 de Diciembre 13:30-14:30
13	3005	Ligia Colmenares	Impacto ambiental de la industria de la moda	Jennifer Celine Miranda Rivas	41	Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil de educación media superior en México durante el año 2020 hasta 2022	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			2	Melodías y emociones	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			3	Representación de la comunidad LGBTIQ+ en el cine	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
42	3005	Ligia Colmenares	Salud mental en alumnos/profesionales de veterinaria		41	Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil de educación media superior en México	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30

					durante el año 2020 hasta 2022			
	3005	Ligia Colmenares			16	Desigualdad económica y sus implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			12	Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario.	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			16	Desigualdad económica y sus implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			5	Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			3	Representación de la comunidad LGBTQ+ en el cine	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			45	El manejo de emociones durante la pandemia por COVID-19 en la población Infanto-Juvenil	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			5	Terapia danza movimiento y su implementación en la bulimia nerviosa padecida en adolescentes y adultos jóvenes	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			43	La importancia de la implementación de las adecuaciones curriculares frente a las necesidades educativas de la educación básica.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
27	3005	Ligia Colmenares	Embarazo forzado en menores de edad		37	Efectos de la pandemia por Covid-19 en el contexto psico-socio-educativo	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
25	3005	Ligia Colmenares	Trata de personas: Mujeres extranjeras		4	Duelo y literatura	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30

	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	6	Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos	3003	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	23	Importancia de la valoración psicológica como evidencia en casos de abuso sexual en niñas.	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	10	Ansiedad y cannabis	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	11	Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	6	Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos	3003	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	9	Prevención de las adicciones en la adolescencia	3003	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	34	Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	8	Prevención en la adicción a las redes sociales	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	45	El manejo de emociones durante la pandemia por COVID-19 en la población Infanto-Juvenil	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	30	Violencia en redes sociales, mensajes de odio y discriminación	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	18	Trabajo digno para ellas. Prevención del acoso sexual laboral	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
24	3005	Ligia Colmenares	Trata de personas: menores de edad	[REDACTED]	8	Prevención en la adicción a las redes sociales	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
15	3005	Ligia Colmenares	Cambio climático/Calentamiento global	[REDACTED]	1	El teatro como prevención para un bienestar psicológico	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30

	3005	Ligia Colmenares			19	Violencia doméstica pre y post pandemia	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			43	La importancia de la implementación de las adecuaciones curriculares frente a las necesidades educativas de la educación básica.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			8	Prevención en la adicción a las redes sociales	3007	5 Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			8	Prevención en la adicción a las redes sociales	3007	5 Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			44	Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			1	El teatro como prevención para un bienestar psicológico	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares			12	Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario.	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
26	3005	Ligia Colmenares	Trata de personas: grupos indígenas		19	Violencia doméstica pre y post pandemia	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			30	Violencia en redes sociales, mensajes de odio y discriminación	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			46	Construyendo un liderazgo democrático. Banco Santander	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares			44	Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
35	3005	Ligia Colmenares	Ética del consumo de animales		7	El impacto de las redes sociales en la imagen corporal	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30

36	3005	Ligia Colmenares	Educación para los derechos de los animales	[REDACTED]	10	Ansiedad y cannabis	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	29	El racismo como fenómeno social estructural y sus implicaciones psicológicas en personas afrodescendientes	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	10	Ansiedad y cannabis	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	12	Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario.	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
20	3005	Ligia Colmenares	Violencia hacia las mujeres en el transporte público	[REDACTED]	1	El teatro como prevención para un bienestar psicológico	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	10	Ansiedad y cannabis	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	28	Medios digitales: portales al sexting	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	12	Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario.	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
17	3005	Ligia Colmenares	Balance laboral y trabajo de cuidados	[REDACTED]	8	Prevención en la adicción a las redes sociales	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	11	Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	41	Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil de educación media superior en México durante el año 2020 hasta 2022	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3005	Ligia Colmenares		[REDACTED]	3	Representación de la comunidad LGBTQ+ en el cine	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30

	3005	Ligia Colmenares			34	Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
47	3011	Ligia Colmenares	Salud Mental en el empleo NO035		2	Melodias y emociones	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			43	Adecuaciones curriculares	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			2	Melodias y emociones	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			41	Relación entre abandono escolar con la salud mental de la comunidad estudiantil de educación media superior en México durante el año 2020 hasta 2022	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			45	El manejo de emociones durante la pandemia por COVID-19 en la población Infanto-Juvenil	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
38	3011	Ligia Colmenares	Salud Mental Post-Pandemia		43	La importancia de la implementación de las adecuaciones curriculares frente a las necesidades educativas de la educación básica.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			7	El impacto de las redes sociales en la imagen corporal	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			1	El teatro como prevención para un bienestar psicológico	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			4	Duelo y literatura	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			16	Desigualdad económica y sus implicaciones en México bajo una mirada transdisciplinar	3003	6 de Diciembre 11:30-12:30

31	3011	Ligia Colmenares	Integración de personas refugiadas de guerra	[REDACTED]	46	Construyendo un liderazgo democrático. Banco Santander	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	4	Duelo y literatura	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	46	Construyendo un liderazgo democrático. Banco Santander	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	4	Duelo y literatura	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	18	Trabajo digno para ellas. Prevención del acoso sexual laboral	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	12	Importancia e impacto de los colores en un ambiente hospitalario.	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
21	3011	Ligia Colmenares	Educación para prevenir la violencia de género	[REDACTED]	44	Propuesta de integración social post-pandemia, para favorecer el aprendizaje en niños de primaria	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	11	Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	28	Medios digitales: portales al sexting	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	28	Medios digitales: portales al sexting	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
40	3011	Ligia Colmenares	Rezago educativo	[REDACTED]	1	El teatro como prevención para un bienestar psicológico	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	11	Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	7	El impacto de las redes sociales en la imagen corporal	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares		[REDACTED]	46	Construyendo un liderazgo	3006	7 de Diciembre

						democratico. Banco Santander		11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			2	Melodias y emociones	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			45	El manejo de emociones durante la pandemia por COVID-19 en la población Infanto-Juvenil	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			6	Un análisis sobre los trastornos de conducta alimentaria en jóvenes mexicanos	3003	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			34	Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			7	El impacto de las redes sociales en la imagen corporal	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			30	Violencia en redes sociales, mensajes de odio y discriminación	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			2	Melodias y emociones	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
14	3011	Ligia Colmenares	Medio ambiente. Consumo de agua		30	Violencia en redes sociales, mensajes de odio y discriminación	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			4	Duelo y literatura	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			34	Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			7	El impacto de las redes sociales en la imagen corporal	3006	5 de Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			18	Trabajo digno para ellas. Prevención del acoso sexual laboral	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
39	3011	Ligia Colmenares	Calidad educativa		9	Prevención de las adicciones en la adolescencia	3003	5 de Diciembre 13:30-14:30

	3011	Ligia Colmenares			10	Ansiedad y cannabis	3007	5 de Diciembre 13:30-14:30
33	3011	Ligia Colmenares	Acompañamiento en denuncias		11	Adecuaciones ambientales en las aulas de la facultad de Psicología	3006	5 Diciembre 13:30-14:30
	3011	Ligia Colmenares			23	Importancia de la valoración psicológica como evidencia en casos de abuso sexual en niñas.	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			45	El manejo de emociones durante la pandemia por COVID-19 en la población Infanto-Juvenil	3003	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			23	Importancia de la valoración psicológica como evidencia en casos de abuso sexual en niñas.	3006	6 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			46	Construyendo un liderazgo democrático. Banco Santander	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			43	La importancia de la implementación de las adecuaciones curriculares frente a las necesidades educativas de la educación básica.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
32	3011	Ligia Colmenares	Replanteamiento teórico del sistema judicial y cultural para disminuir la violencia en México		18	Trabajo digno para ellas. Prevención del acoso sexual laboral	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares			34	Importancia de la ética en la evaluación psicológica de un proceso jurídico.	3006	7 de Diciembre 11:30-12:30
	3011	Ligia Colmenares						

## Anexo 9. Definición corregida del constructo de “pensamiento sistémico” y variables

**Definición de pensamiento sistémico**

Pensamiento sistémico

Capacidad de pensar a través de la gestión de conocimientos de forma contextualizada

Definición	Referencias
Entender los sistemas completos, con todas sus partes integradas, la diversidad de relaciones no lineales entre ellas y sus múltiples interacciones, diversas y a veces contradictorias.	Alfaro, M., Badilla, E. & Miranda, X. (2012) <i>Hacia la transdisciplinariedad en la docencia en la universidad de Costa Rica</i> . Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12(1), 1-37.  (Margery, 2010)
“El pensamiento sistémico entonces, consiste en acercarnos a la realidad considerándola como un todo, es decir, los elementos, las relaciones y el entorno en el cual se encuentran” (Osorio, 2007, p.17)	Osorio, J.C. (2007) <i>Introducción al pensamiento sistémico</i> . Universidad del Valle: Santiago de Cali
El pensamiento sistémico es una organización contextual de patrones conceptuales que trasgrede el todo, toma nuevas perspectivas, forma nuevas relaciones y hace nuevas distinciones. Reconoce la interacción de patrones en su conexión y no conexión, sus propiedades bidireccionales y sistemas alternativos anidados.	Cabrera D., Colosi L. & Lobdell C. (2008) <i>Systems thinking</i> . Evaluation and Program planning. 31(1), 299-310.  Liévano F, & Londoño, J.E. (2012). <i>El pensamiento sistémico como herramienta metodológica para la resolución de problemas</i> . Revista Soluciones de Postgrado EIA, 8(1), 43-65  (Cabrera, 2008).

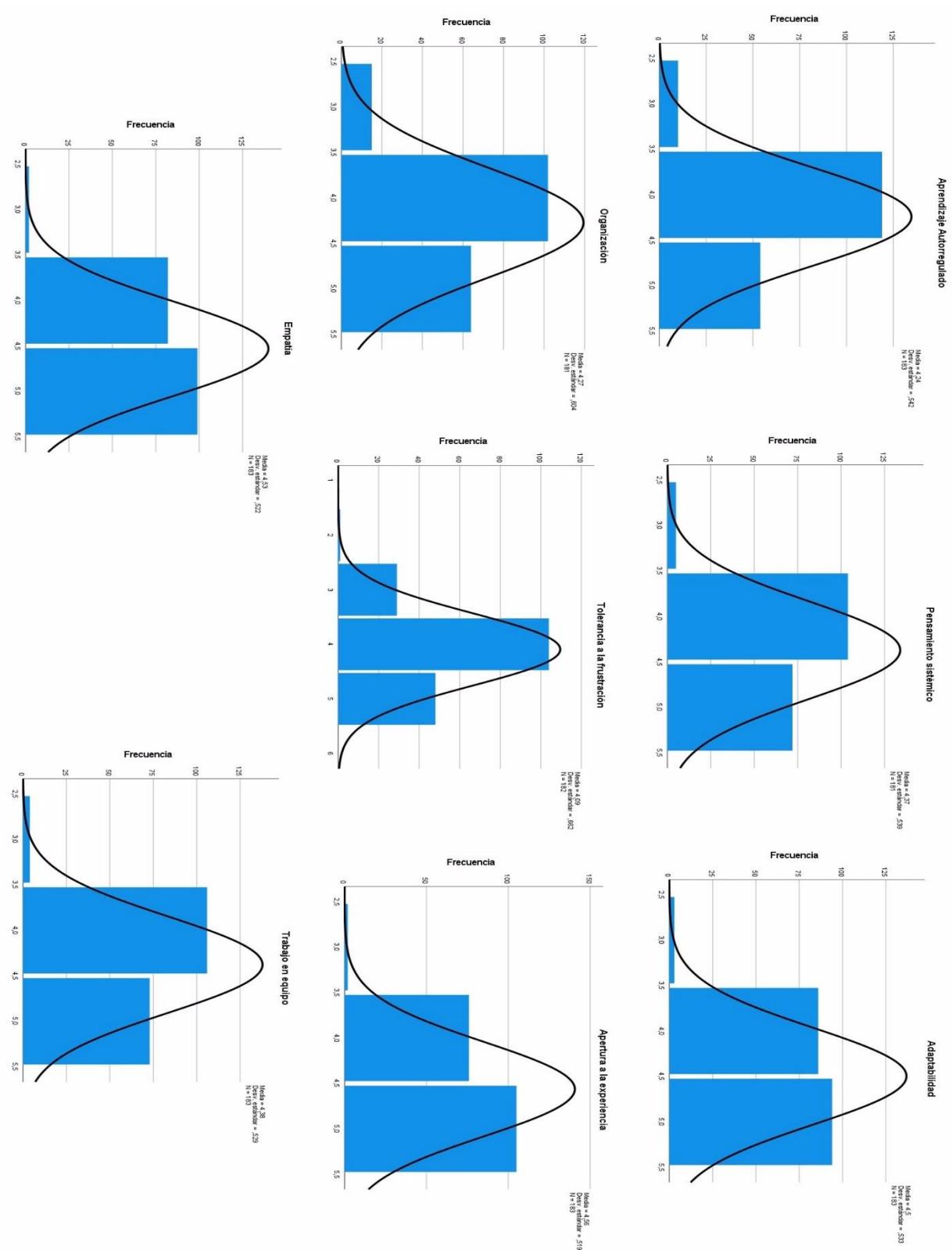
e integrativa, reconociendo la multiplicidad de las interacciones de los diferentes factores y niveles de realidad, adoptando nuevas perspectivas que permiten comprender los fenómenos de forma holística.

Reactivos

1. Organizo mis ideas considerando las diversas perspectivas a mi alrededor.
2. Busco una solución a alguna problemática considerando los diferentes contextos que la rodean.
3. (16) Puedo relacionar lo visto en una clase con aplicaciones o problemas a otros niveles o en otros contextos.

4. Al analizar un problema considero otros conocimientos o experiencias distintos a la psicología.
5. Pienso que los temas que aprendo en la carrera no tienen relación con otras disciplinas
6. Entiendo las áreas de la psicología como independientes entre si
7. Al conocer contenidos de otras disciplinas trato de vincularlos con lo que sé de psicología.
8. Pienso que existe más de una explicación a algún fenómeno
9. Al abordar un problema tomo en cuenta nuevas perspectivas teóricas para entenderlo un poco mejor
10. Puedo explicar un fenómeno desde distintas perspectivas.
11. Cuando explico un tema, incluyo más información de la solicitada, aunque parezca que no tiene relación en primera instancia.
12. Estoy dispuesto a aprender de nuevas disciplinas para entender mejor un tema/fenómeno. (Puede pertenecer a "iniciativa")

Anexo 10. Histogramas de los análisis descriptivos de la primera aplicación



## Anexo 11. Porcentajes de respuestas por constructo

<b>Aprendizaje autorregulado</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	10	5.4%	5.5%	5.5%
Casi siempre	119	64.7%	65.0%	70.5%
Siempre	54	29.3%	29.5%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		
<b>Adaptabilidad</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	3	1.6%	1.6%	1.6%
Casi siempre	86	46.7%	47.0%	48.6%
Siempre	94	51.1%	51.4%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		
<b>Apertura a la experiencia</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	2	1.1%	1.1%	1.1%
Casi siempre	76	41.3%	41.5%	42.6%
Siempre	105	57.1%	57.4%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		
<b>Comunicación Asertiva</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	6	3.3%	3.3%	3.3%
Casi siempre	102	55.4%	56.4%	59.7%
Siempre	73	39.7%	40.3%	100.0%
Perdidos Sistema	3	1.6%		
<b>Confianza en el otro</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	41	22.3%	22.4%	22.4%
Casi siempre	119	64.7%	65.0%	87.4%
Siempre	23	12.5%	12.6%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		

<b>Comunicación</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	4	2.2%	2.2%	2.2%
Casi siempre	103	56.0%	56.6%	58.8%
Siempre	75	40.8%	41.2%	100.0%
Perdidos Sistema	2	1.1%		
<b>Compromiso</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	5	2.7%	2.7%	2.7%
Casi siempre	78	42.4%	42.9%	45.6%
Siempre	99	53.8%	54.4%	100.0%
Perdidos Sistema	2	1.1%		
<b>Empatía</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	2	1.1%	1.1%	1.1%
Casi siempre	82	44.6%	44.8%	45.9%
Siempre	99	53.8%	54.1%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		
<b>Identificación del estilo propio de trabajo</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	2	1.1%	1.1%	1.1%
Casi siempre	104	56.5%	56.8%	57.9%
Siempre	77	41.8%	42.1%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		
<b>Iniciativa</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	14	7.6%	7.7%	7.7%
Casi siempre	115	62.5%	62.8%	70.5%
Siempre	54	29.3%	29.5%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		

<b>Negociación</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	9	4.9%	4.9%	4.9%
Casi siempre	102	55.4%	56.0%	61.0%
Siempre	71	38.6%	39.0%	100.0%
Perdidos Sistema	2	1.1%		
<b>Organización</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	15	8.2%	8.3%	8.3%
Casi siempre	102	55.4%	56.4%	64.6%
Siempre	64	34.8%	35.4%	100.0%
Perdidos Sistema	3	1.6%		
<b>Pensamiento Sistémico</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	5	2.7%	2.8%	2.8%
Casi siempre	104	56.5%	57.5%	60.2%
Siempre	72	39.1%	39.8%	100.0%
Perdidos Sistema	3	1.6%		
<b>Tolerancia a la Frustración</b>				
Respuesta	N	%	%	%
Casi nunca	1	0.5%	0.5%	0.5%
A veces	29	15.8%	15.9%	16.5%
Casi siempre	104	56.5%	57.1%	73.6%
Siempre	48	26.1%	26.4%	100.0%
Perdidos Sistema	2	1.1%		
<b>Trabajo en Equipo</b>				
Respuesta	N	%	%	%
A veces	4	2.2%	2.2%	2.2%
Casi siempre	106	57.6%	57.9%	60.1%
Siempre	73	39.7%	39.9%	100.0%
Perdidos Sistema	1	0.5%		

## Anexo 12. Tablas de resultados análisis factorial y confiabilidad

1.Pensamiento sistémico	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina
PS1	8. Me siento capaz de usar lo que sé de Psicología para opinar sobre temas de otras áreas.	0.677	0.671	41.25	0.817	0.795
PS2	16. Puedo relacionar lo visto en una clase con aplicaciones o problemas a otros niveles o en otros contextos.	0.691	0.713			0.79
PS3	25. Busco una solución a alguna problemática considerando los diferentes contextos que la rodean	0.722	0.679			0.794
PS4	3. Al analizar un problema considero otros conocimientos o experiencias distintas a la psicología.	0.69	0.688			0.793
PS5	50. Pienso que los temas que aprendo en la carrera no tienen relación con otras disciplinas	0.394	0.418			0.821
PS6	89. Al conocer contenidos de otras disciplinas trato de vincularlos con lo que sé de psicología.	0.49	0.654			0.796
PS7	103. Pienso que existe más de una explicación a algún fenómeno	0.451	0.509			0.811
PS8	112. Al abordar un problema tomo en cuenta nuevas perspectivas teóricas para entenderlo un poco mejor	0.697	0.673			0.795
PS9	124. Puedo explicar un fenómeno desde distintas perspectivas.	0.611	0.71			0.79
2. Adaptación	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina
AD1	1.Estoy dispuesto a colaborar con los equipos, aun cuando no conozca a los integrantes.	0.591	,601	40.94	0.706	0.677
AD3	51. Puedo trabajar con personas de distintas áreas o disciplinas para una investigación.	0.663	,526			0.692
AD5	7. Estoy dispuesto a cambiar mi actitud o manera de pensar ante distintos puntos de vista en el equipo.	0.548	,587			0.68
AD6	5. Puedo acoplarme a trabajar en distintos espacios, aún con ruido o interferencias.	0.64	,605			0.68
AD7	80. Puedo adaptarme con facilidad a los cambios en la forma de trabajo en la clase	0.601	,743			0.63
AD8	81. Puedo adaptarme con facilidad a los cambios en los acuerdos de equipo	0.672	,746			0.63
3. Tolerancia a la frustración	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina
TAF1	38. Cuando algo no sale bien en la clase o en un trabajo en equipo, yo puedo manejar la frustración y aprender de la experiencia.	/	,662	45,598	,861	,848
TAF2	10. Los fracasos no me desaniman para continuar trabajando en algo	/	,496			,862
TAF3	61. Cuando fallo en conseguir algún objetivo, trabajo hasta alcanzarlo	/	,609			,852
TAF4	90. Soy capaz de mantener la calma a pesar de mis fracasos	/	,806			,836
TAF5	56. Cuando tengo muchas tareas o proyectos pendientes, puedo mantener una buena actitud y disposición para terminarlos.	/	,675			,847
TAF6	59. Tengo estrategias para tranquilizarme cuando me encuentro una serie de obstáculos para lograr mi objetivo	/	,719			,844
TAF7	60. Cuando cometo un desacierto, procuro centrarme en lo positivo.	/	,747			,841
TAF8	104. Prefiero intentar arreglar los conflictos dentro de un equipo, que dejar de participar en este.	/	,412			,866
TAF9	113. Consigo mantenerme tranquilo (a) incluso en aquellas situaciones en las que me siento presionado por los demás	/	,715			,844
TAF10	125. Me mantengo tranquilo/a cuando las cosas no salen como quiero	/	0.803			0.836

4. Aprendizaje autorregulado	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina
AA1	12. Priorizo las actividades escolares en función de las que me tome más tiempo hacer.	0.491	0.586	42.69	0.771	,754
AA3	75. Al realizar una actividad planifico el procedimiento a seguir para llevarla a cabo	0.682	0.69			,732
AA5	73. Al no entender un tema, tengo iniciativa de preguntar o investigar	0.461	0.608			,752
AA6	91. Cuando me doy cuenta que no estoy entendiendo un tema, busco otros recursos para ayudarme a comprenderlo	0.65	0.676			,741
AA7	105. Utilizo la estrategia de estudio más adecuada para comprender mejor un tema que me resulta difícil.	0.601	0.725			,726
AA9	114. Utilizo recursos electrónicos (videos, audios, audiolibros, cursos o talleres online,etc) para seguir aprendiendo fuera de clases	0.756	0.702			,732
AA10	126. Contacto personas que sean expertos o tengan conocimientos sobre el tema que me interesa estudiar	0.636	0.569			,759
5. Apertura a la experiencia	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)			Varianza total % acumulado
AE1	62. Me interesa el abordaje que otras áreas de la psicología le dan a cierta problemática.	0.583	,609	43.221	0.77	0.751
AE3	18. estoy dispuesto a intercambiar conocimientos y puntos de vista con estudiantes que cursan alguna otra carrera.	0.738	,695			0.734
AE4	69. Soy capaz de escuchar otros puntos de vista provenientes de otras disciplinas.	0.727	,707			0.734
AE6	74. Considero importante la complementación de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura para mejorar mi formación.	0.619	,642			0.744
AE7	92. Al escuchar de un fenómeno que conozco desde otro punto de vista, incluyo esa información a mis conocimientos como una explicación igual de válida.	0.508	,608			0.746
AE8	106. Me expongo a nuevos conocimientos, aunque estos no sean de mi carrera o de mi área	0.371	,601			0.754
AE9	115. Considero importante integrar distintas perspectivas para comprender la realidad	0.746	,726			0.727
6. Empatía	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)			Varianza total % acumulado
Em1	42. Cuando alguien de mi equipo se siente abrumado/a ante una situación, me acerco para brindarle mi apoyo	0.539	,651	37.954	0.788	,762
Em2	27. Procuro que mis acciones sean en pro del bien común	0.608	,565			,775
Em3	77. Cuando tengo desacuerdos con alguien, me pongo en su lugar para entender su punto de vista	0.647	,605			,769
Em4	93. Cuando alguien me platica sobre las situaciones que lo abruma, trato de ubicar el contexto en el que se encuentra para entender su malestar	0.403	,598			,768
Em5	52. Suelo ser sensible ante los problemas de los demás ya que puedo sentir su malestar (tristeza, enojo, pesar, etc.)	0.335	,529			,778
Em6	107. Muestro interés cuando mis compañeros exponen o explican algo que es importante para ellos	0.595	,643			,765
Em7	116. Evito juzgar o estereotipar a las personas cuando parece que algo se les dificulta o les es imposible hacerlo en ese momento	0.598	,542			,777
Em8	128. Busco la comprensión de las conductas de las otras personas antes de accionar	0.654	,655			,761
Em9	137. Soy tolerante a la diversidad de opiniones y puntos de vista, aunque estos no sean acordes a los míos	0.644	,730			,752

7. Comunicación asertiva	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa a la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina	Anotaciones
CA1	28. En una discusión, puedo expresar de manera tranquila mis desacuerdos con las otras personas	0.719	,820	45.59	0.742	,650	
CA2	29. Puedo expresar de manera clara y firme mi malestar a alguien que me ha ofendido	0.781	,793			,734	
CA4	22. En una discusión, puedo explicar mi punto de vista controlando mis emociones	0.602	,732			,686	
CA5	23. En los trabajos en equipo, soy capaz de comunicarme con el resto de integrantes de manera clara y asertiva.	0.644	,602			,672	
CA 7	78. Al trabajar en equipo suelo ser participativo y expreso mis opiniones con firmeza sin llegar a extremos	0.539	,554			,744	
CA10	108. Evito juzgar y generalizar al hacer comentarios dentro del equipo	0.123	,478			,736	Sin este ítem el porcentaje de varianza acumulada sube a 50.34 y la confiabilidad baja a .736
8. Negociación	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa a la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina	
Ng1	35. Ante un conflicto en el trabajo en equipo, soy capaz de proponer soluciones que tomen en cuenta las opiniones o necesidades de tod@s los miembros del equipo	0.71	0.715	50.37	0.833	,810	
Ng3	53. Puedo ser moderador/a en un conflicto al interior del equipo.	0.683	0.667			,818	
Ng4	30. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de hacer propuestas de solución que tomen en cuenta las opiniones de tod@s	0.83	0.813			,790	
Ng7	117. Puedo identificar las necesidades de mis compañeros y atenderlas con el fin de lograr un beneficio mutuo	0.518	0.609			,825	
Ng8	129. Suelo mantener y defender mis propuestas dentro de un equipo de trabajo	0.689	0.631			,823	
Ng9	138. Dispongo de estrategias para resolver conflictos dentro del equipo	0.676	0.765			,800	
Ng10	144. Soy capaz de identificar y definir una problemática, para proponer una solución satisfactoria	0.667	0.744			,804	
9. Iniciativa	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa a la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina	
In2	39. Muestro liderazgo en los trabajos en equipo	,767	,732	42,86	0.721	,647	
In3	83. Me gusta dar mi opinión o proponer ideas en clases	,572	,589			,704	
In4	96. Soy capaz de proponer acciones o actividades que favorezcan el trabajo en equipo	,716	,754			,658	
In5	46. Ante una discusión, me es fácil encontrar alternativas para evitar que haya complicaciones	,565	,626			,692	
In9	118. Delego responsabilidades a cada uno de los integrantes del equipo para aqilizar las actividades.	,669	,630			,690	
In10	130. Cuando no asumo el liderazgo, animo a quien lo tiene para que el trabajo no se estanque	,561	,576			,703	

10. Trabajo en equipo	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina	Anotaciones
TeE1	31. Al iniciar un trabajo en equipo, presento ideas para iniciar las decisiones e incentivo la participación de todos/as.	0.839	0.61	38.24	0.665	,623	
TeE3	70. En un trabajo en equipo, estoy de acuerdo con integrar, debatir y analizar ideas	0.156	0.595			,635	Al eliminar este item en el análisis factorial, la varianza total acumulada sube a 41.25, sin embargo, su confiabilidad baja a .635
TeE5	97. Me preocupo por generar o apoyar las buenas interacciones dentro del equipo	0.553	0.68			,596	
TeE6	111. Acuerdo con mis compañeros cómo dividir los roles para trabajar	0.424	0.479			,659	
TeE7	71. Al trabajar en equipo, suelo ser un participante activo.	0.692	0.662			,602	
TeE10	37. Al trabajar en equipo, estoy dispuesto a compartir información, recursos personales y propuestas de trabajo	0.435	0.662			,617	
11. Organización	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)			Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.
Org1	4. Generalmente en mis equipos de trabajo establecemos planes de acción, incluyendo pasos a seguir, para cada integrante del equipo.	,710	,625	43.195	0.728	,706	
Org4	119. Me cuesta trabajo determinar tiempos en las entregas de trabajos.	,474	,627			,697	
Org5	131. Al trabajar en equipo establecemos tareas, tiempos y acciones para elaborar el trabajo.	,759	,755			,664	
Org6	9. Utilizo recursos digitales para facilitar mi organización con algún trabajo y así beneficiar también a mi equipo	,421	,482			,726	
Org7	14. Puedo determinar tiempos límites de entrega con mi equipo para las asignaciones de cada uno/a	,736	,767			,654	
Org8	139. En general, me considero una persona organizada cuando se trata de la escuela	,355	,648			,689	
12. Comunicación	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa al la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina	Anotaciones
Com1	13. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de comunicar mi sentir y mi opinión para que sea tomada en cuenta.	0.646	,607	37.71	0.649	,601	
Com2	44. Al trabajar en equipo me gusta tener un espacio donde podamos dar nuestras opiniones libremente	0.329	,509			,634	
Com5	132. Antes de iniciar a realizar las tareas del equipo me gusta establecer una conversación y conocernos.	0.782	,559			,632	
Com6	20. Me parece importante establecer el medio para que el equipo pueda comunicarse y trabajar a distancia.	0.135	,557			,628	Al quitar este item, hay un porcentaje de varianza acumulado de 36.56 y una confiabilidad de .632
Com8	32. Tengo la capacidad de consolidar relaciones personales con mi equipo a través de una comunicación efectiva.	0.65	,733			,551	
Com9	140. Me parece importante escuchar a mis compañeros de trabajo, antes de opinar o proponer algo	0.477	,689			,583	

13. Identificación del estilo propio de trabajo	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa a la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)	Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.	Confiabilidad si se elimina	
IEPT1	58. Identifico ciertos recursos (bases de datos, herramientas técnicas, aplicaciones, etc.) que facilitan los trabajos que debo hacer	0.318	,561	45.14	0.745	,734	
IEPT2	64. Identifico mis fortalezas para tomarlas en cuenta en lo que podría realizar al interior del equipo.	0.758	,778			,674	
IEPT3	65. Detecto cuál es el rol que puedo tener al interior de un trabajo en equipo.	0.809	,764			,682	
IEPT4	45. Puedo identificar con facilidad qué puedo aportar a mi equipo de trabajo a partir de los recursos que poseo	0.723	,734			,692	
IEPT5	100. Suelo tener claro el resultado que quiero para el trabajo que vaya a realizar	0.544	,638			,716	
IEPT7	72. En las participaciones grupales, expongo con dominio y claridad mis opiniones	0.535	,509			,748	
14. Compromiso	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa a la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)			Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.
Comp1	15. En todas las reuniones en equipo acudo con puntualidad y apporto al trabajo	0.724	,666	46.04	0.776	,754	
Comp2	17. En los trabajos en equipo, soy un o una integrante confiable que entregará trabajos de calidad y a tiempo	0.76	,770			,743	
Comp4	101. Me esfuerzo por dar lo mejor de mí en las tareas asignadas	,539	,680			,750	
Comp5	122. Soy capaz de ordenar mis prioridades y cumplir cada una de ellas	,774	,707			,739	
Comp6	33. Pese a tener otros pendientes, soy capaz de cumplir, en tiempo y forma, mis obligaciones y responsabilidades previamente asignadas para mi trabajo en equipo	,657	,724			,745	
Comp7	34. Me comprometo a alcanzar los objetivos planteados por el equipo.	,664	,749			,744	
Comp8	134. Me mantengo participando de manera activa en los medios de comunicación que utiliza el equipo	,627	,663			,747	
Comp9	142. Me mantengo al tanto del estado del trabajo en equipo aunque no participe tanto	,357	,513			,840	Al quitar esta variable se aumenta el porcentaje de varianza acumulada a 49.13 y la confiabilidad a ,840
Comp10	147. Soy una persona dispuesta a realizar cualquier tarea que beneficie al equipo y agilice el proceso de terminación del trabajo	,406	,599			,752	
15. Confianza en el otro	Etiqueta	Cargas factoriales (Matriz de componente rotado previa a la reducción final)	Cargas factoriales (Matriz de componente al extraer solo un componente)			Varianza total % acumulado	Confiabilidad alfa de c.
Cfo1	6. Si un compañero/a comenta que tiene problemas personales, pero a pesar de ello muestra su compromiso con el equipo, confío en su palabra	,464	,445	55.32	0.834	,852	
Cfo3	19. En los trabajos en equipo, soy capaz de confiar en que el resto de l@s integrantes entregará trabajos de calidad y a tiempo	,800	,779			,799	
Cfo5	47. Considero que todas las personas de mi equipo son capaces de realizar el trabajo.	,766	,775			,800	
Cfo6	123. A pesar de que cada integrante del equipo tiene diversas actividades sé que cumplirán con el equipo.	,824	,816			,787	
Cfo7	135. Dudo que mis compañeros cumplan con sus responsabilidades	,627	,723			,813	
Cfo10	150. Confío en los conocimientos y el compromiso de mis compañeros para realizar un buen trabajo	,839	,852			,779	

## Anexo 13. Instrumentos de competencias transdisciplinarias en su versión post-test<sup>5</sup>

### Competencias transdisciplinarias 2023

El presente estudio tiene interés en conocer las **percepciones, opiniones, habilidades y actitudes** que las y los estudiantes de psicología tienen acerca del **trabajo en equipo**. Las respuestas son confidenciales y no hay respuestas buenas ni malas, por lo que puedes sentirte en confianza de responder de la manera que desees. De antemano agradecemos tu participación.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo \*

\_\_\_\_\_

#### Aviso de confidencialidad

A continuación te solicitaremos, entre otros datos, tu nombre completo; sin embargo, **únicamente serán utilizados para registrar tu participación y realizar algunos estadísticos. Tu identidad no será asociada con tus respuestas.**

Te pedimos por favor responder con honestidad, recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo se busca conocer sobre las opiniones del estudiantado respecto al trabajo en equipo.

#### Información personal

2. Nombre completo (comenzando por apellidos) \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Edad \*

\_\_\_\_\_

7. 2. Puedo relacionar lo visto en una clase con aplicaciones o problemas a otros niveles o en otros contextos. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

8. 3. Busco una solución a alguna problemática considerando los diferentes contextos que la rodean \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

9. 4. Al analizar un problema considero otros conocimientos o experiencias distintas a la psicología \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

4. Sexo \*

Marca solo un óvalo.

- Mujer  
 Hombre  
 Prefiero no decirlo

5. Grupo donde cursas Transdisciplina I \*

Marca solo un óvalo.

- 2001- Larios Delgado Angélica  
 2002- Lozada Vázquez Ricardo Alberto  
 2006- Valencia Cruz Alejandra  
 2009- Tzompantzi Miguel Claudio Arturo

Lee atentamente la siguiente serie de afirmaciones y para cada una de éstas elige la opción de respuesta que mejor se aplique a tu caso.

Las afirmaciones aparecen numeradas para facilitar su identificación por parte de nosotros, además, notarás que aparecen aleatorizadas, te pedimos que no te preocupes por la numeración, **solo responde hasta terminar la sección.**

Gracias por tu atención y tu participación.

6. 1. Me siento capaz de usar lo que sé de Psicología para opinar sobre temas de otras áreas. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

10. 5. Pienso que los temas que aprendo en la carrera no tienen relación con otras disciplinas \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

11. 6. Al conocer contenidos de otras disciplinas trato de vincularlos con lo que sé de psicología. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

12. 7. Pienso que existe más de una explicación a algún fenómeno \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

<sup>5</sup> La versión pre-test, solo se diferencia en que no tiene las últimas preguntas de evaluación sobre el curso de transdisciplina II

13. 8. Al abordar un problema tomo en cuenta nuevas perspectivas teóricas para entenderlo un poco mejor \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
14. 9. Puedo explicar un fenómeno desde distintas perspectivas. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
15. 10. Estoy dispuesto a colaborar con los equipos, aun cuando no conozca a los integrantes. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
16. 11. Puedo trabajar con personas de distintas áreas o disciplinas para una investigación. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
17. 12. Estoy dispuesto a cambiar mi actitud o manera de pensar ante distintos puntos de vista en el equipo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
18. 13. Puedo acoplarme a trabajar en distintos espacios, aún con ruido o interferencias. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
19. 14. Puedo adaptarme con facilidad a los cambios en la forma de trabajo en la clase \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
20. 15. Puedo adaptarme con facilidad a los cambios en los acuerdos de equipo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
21. 16. Cuando algo no sale bien en la clase o en un trabajo en equipo, yo puedo manejar la frustración y aprender de la experiencia \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
22. 17. Los fracasos no me desaniman para continuar trabajando en algo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
23. 18. Cuando fallo en conseguir algún objetivo, trabajo hasta alcanzarlo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
24. 19. Soy capaz de mantener la calma a pesar de mis fracasos \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

25. 20. Cuando tengo muchas tareas o proyectos pendientes, puedo mantener una buena actitud y disposición para terminarlos \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

26. 21. Tengo estrategias para tranquilizarme cuando me encuentro una serie de obstáculos para lograr mi objetivo \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

27. 22. Cuando cometo un desacierto, procuro centrarme en lo positivo. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

31. 26. Priorizo las actividades escolares en función de las que me tome más tiempo hacer. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

32. 27. Al realizar una actividad planifico el procedimiento a seguir para llevarla a cabo \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

33. 28. Al no entender un tema, tengo iniciativa de preguntar o investigar \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

28. 23. Prefiero intentar arreglar los conflictos dentro de un equipo, que dejar de participar en este. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

29. 24. Consigo mantenerme tranquilo (a) incluso en aquellas situaciones en las que me siento presionado por los demás \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

30. 25. Me mantengo tranquilo/a cuando las cosas no salen como quiero \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

34. 29. Cuando me doy cuenta que no estoy entendiendo un tema, busco otros recursos para ayudarme a comprenderlo \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

35. 30. Utilizo la estrategia de estudio más adecuada para comprender mejor un tema que me resulta difícil. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

36. 31. Utilizo recursos electrónicos (videos, audios, audiolibros, cursos o talleres online, etc) para seguir aprendiendo fuera de clases \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

37. 32.Contacto personas que sean expertos o tengan conocimientos sobre el tema que me interesa estudiar \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
38. 33.Me interesa el abordaje que otras áreas de la psicología le dan a cierta problemática. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
39. 34. estoy dispuesto a intercambiar conocimientos y puntos de vista con estudiantes que cursan alguna otra carrera. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
40. 35.Soy capaz de escuchar otros puntos de vista provenientes de otras disciplinas. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
41. 36.Considero importante la complementación de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura para mejorar mi formación. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
42. 37.Al escuchar de un fenómeno que conozco desde otro punto de vista, incluyo esa información a mis conocimientos como una explicación igual de válida. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
43. 38.Me expongo a nuevos conocimientos, aunque estos no sean de mi carrera o de mi área \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
44. 39.Considero importante integrar distintas perspectivas para comprender la realidad \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
45. 40.Cuando alguien de mi equipo se siente abrumado/a ante una situación, me acerco para brindarle mi apoyo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
46. 41.Procuro que mis acciones sean en pro del bien común \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
47. 42.Cuando tengo desacuerdos con alguien, me pongo en su lugar para entender su punto de vista \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
48. 43.Cuando alguien me platica sobre las situaciones que lo abruma, trato de ubicar el contexto en el que se encuentra para entender su malestar. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

49. 44.Suelo ser sensible ante los problemas de los demás ya que puedo sentir su malestar (tristeza, enojo, pesar, etc.) \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

50. 45.Muestro interés cuando mis compañeros exponen o explican algo que es importante para ellos \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

51. 46.Evito juzgar o estereotipar a las personas cuando parece que algo se les dificulta o les es imposible hacerlo en ese momento \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

55. 50.Puedo expresar de manera clara y firme mi malestar a alguien que me ha ofendido \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

Sección sin título

56. 51.En una discusión, puedo explicar mi punto de vista controlando mis emociones. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

57. 52.En los trabajos en equipo, soy capaz de comunicarme con el resto de integrantes de manera clara y asertiva. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

52. 47.Busco la comprensión de las conductas de las otras personas antes de accionar \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

53. 48.Soy tolerante a la diversidad de opiniones y puntos de vista, aunque estos no sean acordes a los míos \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

54. 49.En una discusión, puedo expresar de manera tranquila mis desacuerdos con las otras personas \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

58. 53.Al trabajar en equipo suelo ser participativo y expreso mis opiniones con firmeza sin llegar a extremos \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

59. 54.Ante un conflicto en el trabajo en equipo, soy capaz de proponer soluciones que tomen en cuenta las opiniones o necesidades de todos los miembros del equipo \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

60. 55.Puedo ser moderador/a en un conflicto al interior del equipo. \*

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

61. 56. Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de hacer propuestas de solución que tomen en cuenta las opiniones de tod@s. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
62. 57. Puedo identificar las necesidades de mis compañeros y atenderlas con el fin de lograr un beneficio mutuo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
63. 58. Suelo mantener y defender mis propuestas dentro de un equipo de trabajo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
64. 59. Dispongo de estrategias para resolver conflictos dentro del equipo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
65. 60. Soy capaz de identificar y definir una problemática, para proponer una solución satisfactoria. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
66. 61. Muestro liderazgo en los trabajos en equipo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
67. 62. Me gusta dar mi opinión o proponer ideas en clases \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
68. 63. Soy capaz de proponer acciones o actividades que favorezcan el trabajo en equipo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
69. 64. Ante una discusión, me es fácil encontrar alternativas para evitar que haya complicaciones \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
70. 65. Delego responsabilidades a cada uno de los integrantes del equipo para agilizar las actividades. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
71. 66. Cuando no asumo el liderazgo, animo a quien lo tiene para que el trabajo no se estanque \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
72. 67. Al iniciar un trabajo en equipo, presento ideas para iniciar las decisiones e incentivo la participación de todos/as. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

73. 68.Me preocupo por generar o apoyar las buenas interacciones dentro del equipo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
74. 69.Acuerdo con mis compañeros cómo dividir los roles para trabajar \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
75. 70.Al trabajar en equipo, suelo ser un participante activo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
76. 71.Al trabajar en equipo, estoy dispuesto a compartir información, recursos personales y propuestas de trabajo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
77. 72.Generalmente en mis equipos de trabajo establecemos planes de acción, incluyendo pasos a seguir, para cada integrante del equipo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
78. 73.Me cuesta trabajo determinar tiempos en las entregas de trabajos. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
79. 74.Al trabajar en equipo establecemos tareas, tiempos y acciones para elaborar el trabajo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
80. 75.Utilizo recursos digitales para facilitar mi organización con algún trabajo y así beneficiar también a mi equipo \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
81. 76.Puedo determinar tiempos límites de entrega con mi equipo para las asignaciones de cada uno/a. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
82. 77.En general, me considero una persona organizada cuando se trata de la escuela \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
83. 78.Cuando surgen conflictos entre integrantes de un equipo, yo me siento capaz de comunicar mi sentir y mi opinión para que sea tomada en cuenta. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
84. 79.Al trabajar en equipo me gusta tener un espacio donde podamos dar nuestras opiniones libremente \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

85. 80. Antes de iniciar a realizar las tareas del equipo me gusta establecer una conversación y conocernos. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
86. 81. Tengo la capacidad de consolidar relaciones personales con mi equipo a través de una comunicación efectiva. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
87. 82. Me parece importante escuchar a mis compañeros de trabajo, antes de opinar o proponer algo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
88. 83. Identifico ciertos recursos (bases de datos, herramientas técnicas, aplicaciones, etc.) que facilitan los trabajos que debo hacer. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
89. 84. Identifico mis fortalezas para tomarlas en cuenta en lo que podría realizar al interior del equipo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
90. 85. Detecto cuál es el rol que puedo tener al interior de un trabajo en equipo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
91. 86. Puedo identificar con facilidad qué puedo aportar a mi equipo de trabajo a partir de los recursos que poseo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
92. 87. Suelo tener claro el resultado que quiero para el trabajo que vaya a realizar. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
93. 88. En las participaciones grupales, expongo con dominio y claridad mis opiniones. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
94. 89. En todas las reuniones en equipo acudo con puntualidad y apporto al trabajo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
95. 90. En los trabajos en equipo, soy un o una integrante confiable que entregará trabajos de calidad y a tiempo. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre
96. 91. Me esfuerzo por dar lo mejor de mí en las tareas asignadas. \*
- Marca solo un óvalo.*
- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

97. 92.Soy capaz de ordenar mis prioridades y cumplir cada una de ellas

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

98. 93.Pese a tener otros pendientes, soy capaz de cumplir, en tiempo y forma, mis obligaciones y responsabilidades previamente asignadas para mi trabajo en equipo

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

99. 94.Me comprometo a alcanzar los objetivos planteados por el equipo.

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

103. 98.En los trabajos en equipo, soy capaz de confiar en que el resto de l@s integrantes entregará trabajos de calidad y a tiempo.

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

104. 99.Considero que todas las personas de mi equipo son capaces de realizar el trabajo.

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

105. 100.A pesar de que cada integrante del equipo tiene diversas actividades sé que cumplirán con el equipo.

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

100. 95.Me mantengo participando de manera activa en los medios de comunicación que utiliza el equipo

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

101. 96.Soy una persona dispuesta a realizar cualquier tarea que beneficie al equipo y agilice el proceso de terminación del trabajo

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

102. 97.Si un compañero/a comenta que tiene problemas personales, pero a pesar de ello muestra su compromiso con el equipo, confío en su palabra

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

106. 101.Dudo que mis compañeros cumplan con sus responsabilidades

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

107. 102.Confío en los conocimientos y el compromiso de mis compañeros para realizar un buen trabajo

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

108. 103. Al hacer comentarios a mi equipo de trabajo, valido emociones o sentimientos de otras personas a través de preguntas comprensivas.

Marca solo un óvalo.

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

109. 104. Acuerdo con mis compañeros de equipo las tareas que debemos realizar

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

110. 105. Para llegar a acuerdos, escucho atentamente las opiniones o ideas de mis compañeros

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

111. 106. Soy capaz de coordinar las reuniones en equipo y la forma de trabajo

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

114. 109. Una vez que leiste las evaluaciones hechas al trabajo de tu equipo, ¿qué \*  
podrías responder en tu derecho de réplica o qué opinión tienes acerca de esos comentarios?

---



---



---



---

115. 110. De acuerdo con los contenidos y actividades realizadas en la asignatura, \*  
más el trabajo final realizado en equipo, ¿cómo consideras que fue tu propio desempeño durante este semestre?

---



---



---



---

112. 107. Nos ponemos de acuerdo en el equipo para generar alternativas de comunicación cuando no funcionan las que estamos utilizando

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

**Sobre tu desempeño en el trabajo final y la asignatura en general**

En relación con tu experiencia en la asignatura Transdisciplina I y tu trabajo final, responde las siguientes preguntas según tu apreciación hacia lo que se plantea en cada una.

113. 108. Describe brevemente qué aprendiste (nueva información, desarrollo de \*  
habilidades, profundización del autoconocimiento, entre otros) a través de la realización del trabajo final sobre el abordaje transdisciplinario de un problema real, su presentación y exposición ante el grupo.

---



---



---



---